

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTION DE PERSONNES SOURDES SUR LES OBSTACLES ET LES
FACILITATEURS RELIÉS À LA PARTICIPATION SOCIALE DANS LES
DOMAINES DE L'ÉDUCATION ET DU TRAVAIL

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

SYLVAIN LETSCHER

DÉCEMBRE 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*La fin de l'éducation
est de permettre à chacun d'accomplir sa nature
au sein d'une culture qui soit vraiment humaine.*

OLIVIER REBOUL

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier Ghyslain Parent, mon directeur de recherche, avec qui je travaille déjà depuis sept ans sur la compréhension de la réalité des personnes sourdes. Il fait partie des enseignants qui ont su me donner confiance. Il y a aussi Rollande Deslandes, qui m'a donné beaucoup de soutien tout au long de mon doctorat. Elle a pu me permettre d'avancer à force d'encouragements.

Je remercie aussi toutes les personnes qui m'ont donné des commentaires constructifs dans l'élaboration de cette thèse, entre autres, les professeurs de mon programme, de même que les évaluateurs de mon jury. Un merci tout particulier à Claude Dugas et Frédéric Legault.

Je remercie aussi les étudiants de mon programme qui, eux aussi, ont pu apporter un soutien les premières années du doctorat. Je pense, entre autres, à Magalie Morel, Martine Desjardin, Martine Poirier, Stéphanie Demers, Manon Bergeron. J'ai un remerciement tout particulier à Mathieu Point et Marie Soleil Dubois, pour le feu de leur logis. Un merci à Geneviève Bergeron pour son amitié au cours de ce projet.

Je tiens à remercier le personnel d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien. Un merci tout particulier à Louis Laurencelle, Janet Savard et Annie Girard.

Je remercie tous les participants de l'étude qui ont cru à ce projet. Un merci tout particulier à Yves Blanchette et Michel Robert pour toute leur aide et les nombreuses heures consacrées à ce projet. Merci au Centre québécois de la déficience auditive,

au département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, à la direction des associations régionales de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs et aux autres organismes participants. Merci à la Fondation des Sourds du Québec et au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture [FQRSC], au Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie pour leur soutien financier.

Je remercie également Patrick Fougeyrollas, Pamela Davis-Kean, Lauren Lindstrom et leurs collègues pour l'appui qu'ils m'ont donné en me permettant d'utiliser leur modèle ou leur matériel d'instrumentation.

La personne la plus importante est sans nul doute ma conjointe, qui m'a soutenu tout au long de ma démarche. Sans elle, je n'aurais pu remettre cette thèse. Il y a aussi tous mes amis que je ne nommerai pas ici, mais qui ont été les principaux appuis pour me permettre de continuer à avancer.

Merci à toute ma famille. Merci à ma mère et mon père de m'avoir donné la chance qu'ils n'ont pas eue, de poursuivre des études. Merci à mon frère et ma sœur. Merci à mes grands-parents.

Merci à mes ânes.

AVANT-PROPOS

C'est le 3 juillet 2002, à Leucate, en France, que je rencontre pour la première fois une personne sourde. Je suis animateur dans une colonie de vacances. C'est ma collègue de travail. Nous avons été prévenus un peu auparavant de l'arrivée d'une personne sourde. On ne nous avait pas expliqué, mes collègues et moi, comment communiquer avec une personne sourde. En fait, nous n'étions pas du tout préparés pour travailler avec elle. Je regrette les préjugés que j'ai pu avoir à ce moment. En même temps, j'ai été fasciné par cette forme d'expression que je ne connaissais pas. Le soir, vers minuit, après la réunion du soir, j'ai pris intérêt à transmettre l'information par écrit à ma collègue, parce que je ne connaissais pas la langue des signes française. J'ai appris quelques signes. J'ai fait un atelier d'expression corporelle et d'expression gestuelle avec ma collègue.

C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à étudier le monde des Sourds. J'ai appris plus tard le pouvoir destructeur des préjugés. J'ai voulu en apprendre plus sur la culture sourde. J'ai commencé à apprendre la langue des signes en 2004 pendant trois ans, une première fois sur la base de la langue des signes québécoise [LSQ], puis la langue des signes française [LSF], puis à nouveau la langue des signes québécoise. J'en ai perdu mon latin. J'ai appris à mes dépens la difficulté d'étudier la langue des signes, qui est une langue à part entière, puis toutes les nuances qui différencient profondément la LSQ de la LSF. Puissent les Sourds me pardonner de ne maîtriser aucune de ces deux langues.

Ma première année d'études au Québec, en 2004, m'a permis d'approfondir mes connaissances sur le monde des Sourds du Québec, alors même que je découvrais les professionnels de la surdité en France qui avaient les yeux rivés sur cette culture

émergente. Cela a été ma première rencontre avec Yves Blanchette, au Québec, avant de retourner en France, pour réaliser le projet « S'entendre par la danse contemporaine » avec des élèves sourds et des élèves entendants. J'ai pu me rapprocher alors de la compagnie des Ateliers Desmaé dont la chorégraphe est devenue sourde, Kilina Crémona, dont les danseurs entendants et un danseur sourd communiquent par le biais de la langue de signes. Les Ateliers Desmaé ont pu être reconnus comme un projet novateur en Europe compte tenu, entre autres, de l'intégration d'un plancher vibrant pour permettre au Sourd de ressentir les vibrations de la musique.

Au début de mon projet de maîtrise, j'ai moi-même été confronté aux obstacles des préjugés. J'ai pu introduire un atelier de musique corporelle auprès des élèves sourds à partir d'instruments de la batucada par le biais du collègue Pablo Picasso, avec une intervenante de la Maison des Jeunes de la Culture de Bron. J'ai pu enseigner des cours de danse contemporaine dans un milieu d'inclusion scolaire avec des élèves sourds et des élèves entendants pendant l'année scolaire, avec le soutien d'un médiateur linguistique et pédagogique Sourd, d'une direction d'établissement proactive et d'autres membres de l'équipe éducative. C'était la première fois, à ma connaissance, que s'entreprenait un tel projet dans un contexte d'inclusion scolaire, inscrit dans les cours d'éducation physique et sportive des élèves sourds et des élèves entendants ensemble. Une documentaliste a mis en place une exposition sur la culture sourde dans l'école pour sensibiliser les élèves entendants, ce qui a été le premier prétexte de rencontre pour ces derniers avec les élèves sourds et leur permettre de mieux se comprendre. Le projet s'est concrétisé aussi par la participation de la Compagnie de danse, au cours d'une semaine de stage à la fin de l'année scolaire, et la tenue d'un spectacle à la Maison des Jeunes de la Culture de Bron.

Cette thèse a pris cet élan il y a déjà 10 ans. Je suis encore surpris de savoir qu'il reste tant à découvrir.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Des obstacles à la participation sociale des personnes sourdes au plan de la famille, l'école et la communauté.....	3
1.2 Limites des connaissances.....	7
1.3 Objet de recherche.....	9
1.4 Questions de recherche.....	9
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	10
2.1 Historique sur les approches d'enseignement auprès des élèves sourds.....	10
2.2 Cadre conceptuel.....	17
2.2.1 Processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps [CIDIH].....	18
2.2.2 Modèle du Processus de Production du Handicap de Fougeyrollas et al. (1998).....	21
2.2.3 Modèle du Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005).....	24
2.2.4 Relation entre les modèles Processus de production du Handicap de Fougeyrollas et al. (1998) et le Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005).....	27
2.3 Recension des écrits.....	32
2.3.1 Macroenvironnement sociétal.....	33
2.3.2 Mésoenvironnement communautaire.....	35
2.3.3 Microenvironnement personnel.....	41
2.4 Objectifs de recherche.....	48

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	49
3.1 Fondements épistémologiques et approche qualitative de l'étude de cas	49
3.2 Perspectives méthodologiques.....	51
3.3 Opérationnalisation et instrumentation.....	56
3.3.1 Échantillonnage.....	56
3.3.2 Stratégie de collecte des données.....	57
3.3.3 Outils de collecte des données.....	61
3.3.4 Traitement des données.....	63
3.3.5 Limites de la recherche.....	65
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	68
4.1 Amandine.....	68
4.1.1 Microenvironnement personnel.....	72
4.1.2 Mésoenvironnement communautaire.....	80
4.1.3 Macroenvironnement sociétal.....	94
4.2 Amélien.....	101
4.2.1 Microenvironnement personnel.....	105
4.2.2 Mésoenvironnement communautaire.....	110
4.2.3 Macroenvironnement sociétal.....	119
4.3 Gabriel.....	124
4.3.1 Microenvironnement personnel.....	128
4.3.2 Mésoenvironnement communautaire.....	134
4.3.3 Macroenvironnement sociétal.....	143
4.4 Maxens.....	148
4.4.1 Microenvironnement personnel.....	152
4.4.2 Mésoenvironnement communautaire.....	157
4.4.3 Macroenvironnement sociétal.....	165

4.5	Léonard.....	173
4.5.1	Microenvironnement personnel.....	177
4.5.2	Mésioenvironnement communautaire.....	182
4.5.3	Macroenvironnement sociétal.....	192
4.6	Catherine.....	200
4.6.1	Microenvironnement personnel.....	204
4.6.2	Mésioenvironnement communautaire.....	212
4.6.3	Macroenvironnement sociétal.....	220
4.7	Jacques.....	228
4.7.1	Microenvironnement personnel.....	232
4.7.2	Mésioenvironnement communautaire.....	240
4.7.3	Macroenvironnement sociétal.....	250
CHAPITRE V		
SYNTHÈSE.....		256
5.1	Caractéristiques personnelles.....	256
5.1.1	Caractéristiques sociodémographiques.....	256
5.1.2	Caractéristiques relationnelles.....	260
5.1.3	Caractéristiques scolaires.....	263
5.1.4	Caractéristiques professionnelles.....	265
5.2	Microenvironnement personnel.....	266
5.2.1	Caractéristiques sociodémographiques des parents.....	267
5.2.2	Relation avec les parents.....	267
5.2.3	Style parental.....	268
5.2.4	Pratiques parentales.....	269
5.2.5	Soutien des autres membres de la famille.....	274
5.3	Mésioenvironnement communautaire.....	276
5.3.1	Direction d'école.....	276
5.3.2	Enseignants.....	279
5.3.3	Conseillers d'orientation.....	287

5.3.4	Interprètes.....	287
5.3.5	Collègues d'études.....	289
5.3.6	Employeurs.....	291
5.3.7	Collègues de travail.....	296
5.3.8	Clients.....	298
5.3.9	Amis.....	299
5.3.10	Voisins.....	300
5.4	Macroenvironnement sociétal.....	301
5.4.1	Gouvernement.....	301
5.4.2	Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO].....	328
5.4.3	Organismes.....	334
	CONCLUSION.....	338
6.1	Principaux résultats.....	338
6.2	Retombées de la recherche.....	342
6.3	Retombées pratiques.....	343
6.4	Pistes de recherche et d'action.....	345
	APPENDICE A	
	TABLEAUX-SYNTÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS.....	348
	APPENDICE B	
	MINI-SONDAGE EXPLORATOIRE.....	371
	APPENDICE C	
	QUESTIONNAIRES.....	376
	APPENDICE D	
	RÉCITS DE VIE.....	409
	APPENDICE E	
	TABLEAUX-SYNTÈSE DES RÉSULTATS.....	452
	RÉFÉRENCES.....	473

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Modèle du <i>Processus de Production du Handicap</i> [PPH] de Fougeryrollas et al. (1998) [présenté avec autorisation de l'auteur obtenue le 30 novembre 2009].....	22
2.2	Modèle du <i>Fonctionnement social</i> de Davis-Kean et Eccles (2005) [présenté avec autorisation des auteurs obtenue le 2 décembre 2009].....	25
2.3	Modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale (Letscher, Parent et Deslandes, 2009).....	29
4.1	Profil d'Amandine	70
4.2	Profil d'Amélien	102
4.3	Profil de Gabriel.....	125
4.4	Profil de Maxens.....	150
4.5	Profil de Léonard.....	174
4.6	Profil de Catherine.....	202
4.7	Profil de Jacques.....	229
5.1	Comparaison des profils des participants sourds.....	261

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le macroenvironnement sociétal de la personne sourde..... 34
2.2	Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le mésoenvironnement communautaire de la personne sourde 36
2.3	Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le microenvironnement personnel de la personne sourde 42
A.1	Recension des écrits (questions de recherches, paradigmes et résultats des recherches)..... 349
A.2	Recension des écrits (méthodologies) 366
A.3	Recension des écrits (critères de sélection)..... 369
E.1	Données sociodémographiques des participants sourds..... 453
E.2	Données sociodémographiques des parents des participants sourds..... 455
E.3	Niveau de participation sociale dans le domaine de l'éducation..... 456
E.4	Degré de difficulté dans le domaine de l'éducation..... 457
E.5	Type d'aide requis dans le domaine de l'éducation..... 458
E.6	Niveau de satisfaction dans le domaine de l'éducation..... 459
E.7	Participation sociale dans le domaine du travail..... 460
E.8	Degré de difficulté dans le domaine du travail..... 461
E.9	Type d'aide requis dans le domaine du travail..... 462
E.10	Niveau de satisfaction dans le domaine du travail..... 463
E.11	Obstacles et facilitateurs dans le réseau social..... 464

E.12	Obstacles et facilitateurs dans les attitudes de l'entourage	465
E.13	Obstacles et facilitateurs dans le marché du travail.....	466
E.14	Obstacles et facilitateurs dans les services éducatifs.....	467
E.15	Aide instrumentale accordée par le parent.....	468
E.16	Rôle de modèle du parent relié au choix de carrière.....	469
E.17	Encouragement verbal du parent.....	470
E.18	Soutien affectif du parent accordé à son enfant sourd.....	471
E.19	Obstacles et facilitateurs au plan du réseau social, des attitudes de l'entourage, des services éducatifs et du marché du travail, soutien relatif relié au choix de carrière et niveau de participation sociale des participants sourds.....	472

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse est de relever des obstacles et des facilitateurs à la participation sociale de personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail. Un nouveau modèle théorique est proposé portant sur les obstacles et les facilitateurs au développement de la participation sociale. La recherche s'appuie sur l'approche qualitative de l'étude de cas auprès de sept participants sourds, leur mère et leur père et un enseignant qui leur a été signifiant. Les résultats font ressortir les facteurs présents dans le microenvironnement personnel, le mésoenvironnement communautaire et le macroenvironnement sociétal, en relation avec la participation sociale des participants sourds dans les domaines de l'éducation et du travail et leurs caractéristiques personnelles. Les participants sourds révèlent un profil allant de l'oppression, la résignation, la résilience à la libération. La structure familiale, la relation avec les parents entendants, les styles défenseur, protecteur ou distant, les pratiques parentales peuvent avoir une influence sur le développement de la participation sociale de la personne sourde, au plan du microenvironnement personnel. Le mésoenvironnement communautaire retient des facteurs propres à la direction d'école, aux enseignants, aux conseillers d'orientation, aux interprètes, aux collègues d'études, aux employeurs, aux collègues de travail, aux clients, aux amis et aux voisins. Des obstacles et des facilitateurs apparaissent également dans le macroenvironnement sociétal avec le gouvernement, les services de placement ou d'orientation et les organismes de soutien ou de défense des droits. La recherche met de l'avant un modèle d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle de la personne sourde, qui tient compte d'une approche culturelle, propre au bilinguisme.

Mots-clés : processus de production du handicap, relations famille-école-communauté, personne sourde, éducation, travail, résilience.

INTRODUCTION

La pression de la mondialisation de l'économie et de l'évolution rapide de la technologie pose un enjeu (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2006, 2007) pour la mobilisation d'une large coalition de groupes souvent défavorisés (Bolduc, 1994). D'après Bolduc (1994), la mise en place d'un nouveau projet de société impose de considérer le principe d'*égalité des chances* qui nécessite, entre autres, une intervention accrue sur l'environnement physique et social, afin de faciliter l'accès pour tous à l'ensemble des ressources de la société. L'égalité des chances, comme le soutient Bolduc (1994), favorise le deuxième aspect majeur de ce projet de société, la *participation sociale*, qui englobe la lutte à la pauvreté, l'éducation et l'emploi, le respect des possibilités de chacun, la participation aux groupes communautaires, à la vie culturelle, sociale et politique, et surtout aux décisions qui concernent directement les personnes. La *participation sociale* est un indicateur de réalisation dans 13 domaines de vie qui assurent sa survie et son épanouissement dans la société tels que les domaines de l'éducation et du travail (Fougeyrollas et al., 1998). Outre l'éducation et le travail, les habitudes de vie correspondent à 13 domaines dont la nutrition, la condition corporelle, les soins personnels, la communication, l'habitation, les déplacements, les responsabilités, les relations interpersonnelles, la vie communautaire, les loisirs et autres habitudes (Fougeyrollas et al., 1998).

Une réflexion s'engage sur la *réussite éducative*, en ce qui a trait aux aspirations de l'élève et de son engagement dans son projet de formation et la capacité de l'école à soutenir cet engagement (CSÉ, 2007). Autrement dit, la démocratie scolaire au Québec invoque la collaboration de l'élève, des parents, des enseignants et des membres de la communauté pour favoriser l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale du jeune ayant des besoins particuliers (Gouvernement du Québec, 2005, 2011). Or, environ la moitié des personnes sourdes se retrouve sans diplôme et

inactive (Camirand et al., 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006) sur le marché de l'emploi malgré un contexte de pénurie de main-d'œuvre (Berthelot, Camirand et Tremblay, 2006 ; Dugas et Guay, 2007). C'est pourquoi, le projet de recherche a pour but de mieux cerner les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail des personnes sourdes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre s'articule en quatre parties. La première partie expose la problématique qui illustre un problème spécifique quant à la présence d'obstacles à la participation sociale des personnes sourdes au plan de la famille, de l'école et de la communauté. La deuxième partie présente les limites des connaissances, la troisième, l'objet de recherche et, la quatrième, les questions de recherche.

1.1 Des obstacles à la participation sociale des personnes sourdes au plan de la famille, de l'école et de la communauté

Malgré un contexte de pénurie de main-d'œuvre (Dugas et Guay, 2007), environ 47 % des personnes sourdes sont inactives ou au chômage (Camirand et al., 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006), contre 26 % dans la population sans incapacité, une proportion environ deux fois plus élevée (Pinsonneault et Bergevin, 2006). C'est ce qui explique la volonté du gouvernement québécois de faciliter l'embauche de ces personnes en investissant 142,8 millions de dollars durant les années 2008 à 2013 (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale, 2008).

Comment se fait-il que nombre de personnes sourdes soient inactives ou au chômage, alors même que la moitié, 53 %, soit en emploi, au Québec (Camirand et al., 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006) et que certaines aient une forte participation sociale (Vincent, Deaudelin et Hotton, 2007) ? Or, on considère que le travail est une forme de participation sociale. Le concept de *participation sociale* permet d'aborder le handicap comme un fait social, non lié exclusivement aux seuls systèmes

organiques : c'est un phénomène situationnel (Fougeyrollas et al., 1998). Ce concept permet d'éviter de donner une valeur disproportionnée d'une atteinte à l'intégrité physique de l'individu (Fougeyrollas et al., 2005). Le concept de participation sociale se définit en termes de degré de difficulté, du type d'aide requis et du niveau de satisfaction à la réalisation des activités courantes ou des rôles sociaux valorisés (Fougeyrollas et al., 1998).

La *participation sociale* est un indicateur de réalisation des habitudes de vie qui assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans la société tout au long de son existence (Fougeyrollas et al., 1998). Outre l'éducation et le travail, les habitudes de vie correspondent à 13 domaines dont la nutrition, la condition corporelle, les soins personnels, la communication, l'habitation, les déplacements, les responsabilités, les relations interpersonnelles, la vie communautaire, les loisirs et autres habitudes (Fougeyrollas et al., 1998). D'après Fougeyrollas (2005), la participation sociale est une situation qui réfère au plan de réalisation des domaines ou habitudes de vie résultant de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. La pleine réalisation des habitudes de vie correspond à une forte participation sociale et, l'inverse, à une situation de handicap totale (Fougeyrollas, 2005).

Des obstacles au plan de la famille, de l'école et de la communauté peuvent entraver la participation sociale de la personne sourde. Les familles ayant un enfant sourd vivent des tensions, la séparation ou le divorce (Camirand et Aubin, 2004), ce qui peut empêcher les parents d'apporter du soutien à leur jeune (Eriks-Brophy et al., 2007 ; Noonan et al., 2004) dans les domaines de l'éducation et du travail. Les obstacles à l'inclusion du jeune sourd, au plan de la famille, ont trait aux *rôles parentaux et aux relations entre les membres de la famille*, s'illustrant par un manque de soutien, le stress, la culpabilité, la dépression, la surprotection (Eriks-Brophy et al.,

2007). Crête (2006) mentionne l'impact négatif d'une situation de handicap pour la personne sourde et sa famille dont la baisse de l'estime de soi, le découragement, les frustrations et l'isolement, la dégradation de la qualité de vie. De même, d'après Lindstrom et al. (2007), un faible niveau socioéconomique et l'absence de participation des parents dans les décisions relatives au choix de carrière peuvent expliquer, entre autres, que le jeune ait des aspirations scolaires et professionnelles peu élevées.

Le manque de services adaptés dans les écoles, les attitudes négatives ou discriminantes des enseignants, des conseillers à l'orientation ou des employeurs, par exemple, sont également des obstacles présents dans l'environnement de la personne sourde (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Miller, 2001 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Garay, 2003 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Punch et Hyde, 2005 ; Veillette, 2005). D'après Noonan et al. (2004), le manque de services, le défi de travailler et la difficulté à être en ménage ou en famille, par exemple, peuvent amener la personne à ressentir une vulnérabilité physique et psychologique, le stress, la frustration, un état dépressif, une pauvre image de soi, une idéation suicidaire. L'inadéquation des services offerts à la personne sourde, entre autres, peut avoir un effet désastreux sur le plan du développement linguistique, cognitif et social tout au long de la vie, ce qui exclut de fait leur participation à la plupart des activités de la vie quotidienne (Miller, 2001). Pinsonneault et Bergevin (2006) remarquent le sentiment d'isolement, d'exclusion et de non-participation sociale que peuvent vivre les personnes sourdes même dans le milieu d'emploi.

Force est de constater la présence de contraintes discriminatoires qui influent sur la situation des personnes sourdes (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Garay, 2003 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Punch et Hyde, 2005). Des difficultés que les personnes sourdes encourent lors de situations d'interactions

sociales peuvent avoir une influence sur le développement du choix de carrière (Punch et Hyde, 2005) ou la participation dans un contexte inclusif (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007). L'étude de cas de Miller (2001) dans une prison regroupant les personnes sourdes illustre des défis que ces prisonniers ont pu vivre, la difficulté d'accès à l'éducation et à l'emploi, ce qui a pu influencer sur une situation de pauvreté sociale et économique. Blais (2005) met en évidence le taux encore élevé d'analphabétisme et une faible scolarisation qui affectent la communauté sourde au Québec. Par exemple, seulement la moitié des personnes sourdes considèrent leurs habiletés de lecture et d'écriture comme bonnes, respectivement avec 54 % et 50 %, au Québec, contrairement à l'Ontario où ces habiletés sont évaluées de bonnes à excellentes, avec 78 % et 65 % (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

La *réussite éducative* s'avère difficile pour environ la moitié des personnes sourdes, avec 45 % qui ne possèdent aucun diplôme, le double par rapport aux pairs entendants, et se retrouvent inactives (Pinsonneault et Bergevin, 2006). D'après Garay (2003), un faible niveau d'études, par exemple, peut rendre difficile le processus de transition des étudiants sourds vers une activité d'emploi. Nombre d'efforts sont à réaliser pour favoriser l'accès à l'éducation et à l'emploi des personnes sourdes (Canadian Abilities Foundation, 2004), alors même que l'atteinte des études postsecondaires ou la réalisation d'un travail sur le marché régulier de l'emploi semble favoriser la participation à des loisirs, par exemple, et à des rôles familiaux et sociaux (Van Naarden Braun, 2004). Toutefois, Blais (2005) mentionne également qu'il est difficile même pour les personnes sourdes instruites d'accéder au marché du travail.

Les personnes sourdes risquent de vivre des situations de handicap dans d'autres domaines ou habitudes de vie (Boucher et Roy, 2004 ; Crête, 2006 ; Eager et al., 2006). À cet égard, Fougereyrollas et al. (2004) évoquent, entre autres, la difficulté à

exprimer ses besoins, avoir des relations conflictuelles avec les proches, le retard dans le cheminement scolaire, l'abandon et l'échec scolaire, les difficultés à trouver un emploi, par exemple. Autrement dit, la personne sourde peut être amenée à vivre une précarité du travail, une fragilité des liens sociaux, une exclusion du travail et un isolement social ou risque de rencontrer d'importants bouleversements au plan économique et social (Fougeyrollas et al., 2005). Eager et ses collègues (2006) mettent en avant le fait que si la personne a de la difficulté à réaliser des activités courantes telles que la nutrition ou les soins personnels, elle risque de ne pas pouvoir réaliser des activités en lien avec la responsabilité financière, la communauté mais aussi le domaine du travail. Une telle situation peut conduire à nombre de problèmes psychosociaux, comme se sentir dépendant ou le risque de suicide, par exemple (Fougeyrollas et al., 2004).

Un tel contexte amène à considérer les limites des connaissances qui ont trait aux obstacles et aux facilitateurs reliés à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

1.2 Limites des connaissances

En somme, il est possible de relever un problème spécifique à la situation en éducation et au travail des personnes sourdes et la présence d'obstacles dans l'environnement de ces personnes. À notre connaissance, il n'y a aucune étude qui permet de comprendre la perception des personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs, reliés à la participation sociale, relativement au processus de production du handicap, dans les domaines de l'éducation et du travail. Les études les plus pertinentes sont répertoriées dans les tableaux A.1, A.2 et A.3 du présent document. Le concept de participation sociale (Vincent et al., 2007 ; Crête, 2006) est différent de celui d'inclusion sociale (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Punch et Hyde, 2005),

l'inclusion ne constituant pas nécessairement une finalité. La participation sociale met l'emphase sur le processus de production du handicap [PPH] applicable à tout être humain (Fougeyrollas et al., 1998) plutôt que sur l'incapacité de la personne (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Punch et Hyde, 2005). Le concept de participation sociale prend en compte les domaines de vie du PPH tels que l'éducation et le travail (Fougeyrollas et al., 1998) et non pas seulement l'interaction avec les pairs entendants (Eriks-Brophy et al., 2007). À la lumière d'un tel constat, il devient impérieux d'établir les connaissances qui ont trait à la situation des personnes sourdes sous l'angle de la participation sociale, dans les domaines de l'éducation et du travail, et des obstacles ainsi que des éléments facilitateurs qui y sont associés.

Les connaissances qui émergeront sont susceptibles d'alimenter les familles, les écoles et la communauté en matière de mesures à mettre en place pour favoriser la participation sociale de ces personnes. Il peut s'agir, entre autres, d'améliorer les pratiques familiales, le soutien de l'entourage, et la qualité des services éducatifs et des services spécialisés d'aide à la main-d'œuvre et des entreprises. Autrement dit, en relevant la façon dont les familles et les services de soutien qui sont offerts à la personne sourde peuvent faciliter leur participation sociale, il sera possible de favoriser l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale des personnes sourdes, leur qualité de vie et leur bien-être.

Le problème spécifique relevé permet de mieux situer l'objet de recherche tel que décrit dans les prochaines lignes.

1.3 Objet de recherche

L'objet de recherche porte sur la situation des personnes sourdes sous l'angle de la participation sociale, dans les domaines de l'éducation et du travail, et des obstacles ainsi que des éléments facilitateurs qui y sont associés. À partir de la problématique et de l'objet de recherche, il est possible d'exposer les questions de recherche.

1.4 Questions de recherche

Il paraît crucial d'approfondir les questions suivantes : 1) Quelle est la perception de la personne sourde sur les obstacles et les facilitateurs à sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail ? Cette partie permettra de mieux cerner le profil des participants sourds en mesurant la qualité de leur participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Des obstacles ou des facilitateurs peuvent apparaître dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs (Fougeyrollas et al., 1999). Par là, il y a lieu de mieux comprendre comment les personnes sourdes sont soutenues par leur famille, leur école et la communauté (Davis-Kean et Eccles, 2005) lors de la poursuite des études et l'inclusion sur le marché du travail et, par là, sa participation sociale. Il apparaît donc pertinent de poser la question suivante : 2) Quelle est la perception de la personne sourde sur la façon dont sa famille, l'école et la communauté facilitent sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail ?

Suivant le présent chapitre basé sur la problématique, l'objet et les questions de recherche, le projet de thèse expose l'historique, le cadre conceptuel, la recension des écrits et les objectifs de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre divisé en quatre parties rapporte d'abord un historique sur les approches d'enseignement auprès des élèves sourds, qui distinguent le bilinguisme et l'oralisme, faisant écho à une approche soit culturelle, soit médicale de la réalité de la personne sourde. La deuxième partie expose le processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps [CIDIH], les modèles du *Processus de production du Handicap* [PPH] de Fougereyrollas et al. (1998) et du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005). La mise en relation de l'un et l'autre des deux modèles amène à proposer un modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale, qui sert d'assise théorique pour mieux comprendre la réalité des personnes sourdes et en établir un état des connaissances. La troisième partie présente la recension des écrits sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde qui s'établit au plan du macroenvironnement sociétal, du mésoenvironnement communautaire et du microenvironnement personnel. La quatrième partie expose les objectifs de recherche.

2.1 Historique sur les approches d'enseignement auprès des élèves sourds

Dans la définition aristotélicienne, l'humanité cesse d'être seulement une espèce de la nature, en ce qu'elle a la parole, ou qu'elle a la raison, l'*animal rationale* de l'époque médiévale, d'où il faudrait ajouter qu'elle a une histoire (Arendt, 1972). La culture dérive de *colere*, qui veut dire cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir, préserver, un concept d'origine romaine, qui peut être compris aujourd'hui dans le sens de

l'aménagement de la nature en un lieu habitable pour un peuple et de soin donné aux monuments du passé (Arendt, 1972). L'éducation met de la différence entre les esprits cultivés et ceux qui ne le sont pas, mais elle augmente la différence qui se trouve entre les premiers à proportion de la culture, ce qui serait à l'origine des inégalités entre les hommes (Rousseau, 1754). De l'état de nature à l'état social, un nouvel ordre de choses apparaît avec, entre autres, « l'invention successive des arts, le progrès des langues, l'épreuve et l'emploi des talents », mais aussi « l'inégalité des fortunes, l'usage ou l'abus des richesses » (Rousseau, 1754).

La distinction entre la notion de *Kultur*, en Allemagne, et celle de civilisation, en France et en Angleterre, semble trouver son origine après la guerre de Trente Ans, au XVII^e et XVIII^e siècle, dont la première renvoie à des données intellectuelles, artistiques, religieuses en établissant une ligne de partage assez nette entre celles-ci et les faits politiques, économiques et sociaux, contrairement à la deuxième (Elias, 1973). Au XVIII^e siècle, le mot « culture » va désigner en France, l'accès à l'éducation lettrée tout en étant associée à l'idée de progrès universel, où l'individu prend part au processus de civilisation (Journet, 2002). En Allemagne, une conception plus particulariste de la culture, du « génie national », prend son essence dans les mœurs, le style et les goûts propres à un peuple (Journet, 2002).

Au XVIII^e siècle, les sourds ont contribué au développement des idées scientifiques et philosophiques sur l'Homme et à établir des bases pour l'éducation spéciale, à partir des questionnements sur la nature et l'origine des langues (Presneau, 1993). Pour les philosophes des Lumières tels que Diderot, Condillac et Rousseau, la langue des signes est considérée comme une langue au même titre que la langue orale, amenant à intégrer la première dans les méthodes d'enseignement, entre autres, pour les sourds (Presneau, 1993). Une telle perspective a pu laisser émerger des réflexions

sur la manière de réduire les inégalités entre les hommes et de nouvelles pratiques d'éducation auprès des sourds permettant à la culture sourde d'exister.

Les débuts de l'enseignement aux sourds ont lieu en Espagne, dans les années 1500, avec Pedro de Ponce de Léon puis, en 1620, avec Pablo Bonet et, à la fin du XVII^e et le début du XVIII^e siècle, période à laquelle les principales philosophies d'enseignement se définissent dont l'une met l'accent sur l'usage des signes et, l'autre, sur l'utilisation de la parole (Daigle, 1998 ; Moody, 1983 ; Presneau, 1998). Etienne De Fay est le premier enseignant sourd connu à ce jour, vers 1710 (Moody, 1983 ; Truffaut, 1993). En France, Charles Michel de l'Épée élabore un système d'éducation pour les sourds pour l'apprentissage du français soutenu par des signes naturels et artificiels, la première méthode à être d'ailleurs diffusée au Québec et aux États-Unis par Gallaudet au début du XIX^e siècle (Daigle, 1998).

Toutefois, les méthodes privilégiant la modalité orale et rejetant l'enseignement par les gestes naturels se définissent progressivement, en Allemagne, au XVII^e siècle pour s'imposer un peu partout dans le monde, même en France (Daigle, 1998 ; Moody, 1983 ; Presneau, 1998). L'organisation du congrès de Milan, en 1880, réunit presque exclusivement les défenseurs de l'approche oraliste, qui entérinent son usage privilégié pour l'éducation des sourds (Daigle, 1998 ; Moody, 1983 ; Perreault, 2003 ; Presneau, 1998). L'approche oraliste vise l'apprentissage premier de la langue majoritaire à partir d'un ou plusieurs médias de communication dont l'audition résiduelle et son amplification, la lecture labiale, le langage parlé complété, le français signé (Blais, 2005 ; Daigle, 1998).

Au Québec, de 1834 jusque vers 1960, les sourds sont regroupés dans des institutions spécialisées où l'enseignement s'effectue en signes et non en langue des signes (Dubuisson et Berthiaume, 2005 ; Lelièvre et Dubuisson, 1998). Les tenants de

l'*oralisme* n'ayant pas réussi à résoudre les difficultés de communication des enfants sourds, les institutions proposent, dans les années 1960, l'approche de la *communication totale*, qui autorise l'utilisation de tous les médias disponibles dont la langue des signes, mais qui n'est toutefois que rarement mise à profit (Daigle, 1998 ; Dubuisson et Berthiaume, 2005).

Les travaux de William Stokoe, à partir de 1960 (Blais, 2005 ; Daigle, 1998), permettront de reconnaître, que la langue des signes répond à tous les critères définissant une langue, en dehors de celui du caractère verbal, puisqu'elle met en jeu le feedback, un lexique, une grammaire (Herzog, 1995). Les années 1970 donnent naissance au différentialisme sourd avec l'américanisation des revendications identitaires sourdes, une histoire portée par des tensions sociales, alimentées par les philosophies d'enseignement et de traitement des enfants sourds, qui explicitent les logiques de revendications identitaires contemporaines des Sourds au Québec (Gaucher, 2009). Le substantif « Sourd » avec un « S » majuscule fait référence à la personne sourde qui utilise la langue des signes et se considère comme appartenant à la culture sourde (Blais, 2005 ; Dubuisson et Berthiaume, 2005 ; Gaucher, 2005).

La culture sourde comprend cinq critères sociologiques qui sont la langue, les valeurs, les traditions, les normes et l'identité (Cripps, 2002). La culture sourde retient l'utilisation de la langue des signes (Binet, 2000). Les valeurs propres à la culture sourde renvoient, pour les Sourds, au fait de se regrouper entre eux pour leurs loisirs et pour défendre leurs droits (Binet, 2000). Les traditions se rapportent à l'histoire des Sourds (Cripps, 2002). Les normes réfèrent aux règles de comportement dans la communauté sourde (Cripps, 2002). Une autre composante est le fait de s'identifier à la culture des personnes sourdes (Binet, 2000).

Au milieu des années 1970, le rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle [COPEX] (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976) s'inquiète du fait que les enfants ayant des besoins particuliers soient sujets à une plus grande intolérance initiée par des élèves des classes ordinaires. C'est pourquoi, le ministère de l'Éducation du Québec (1976) met en place une organisation des services articulée dans un système en cascade, de l'alternative des classes spéciales à une approche d'intégration, puis d'inclusion scolaire. Environ 90 % d'élèves sourds sont inclus dans les classes ordinaires (Veillette, 2005), dont l'enseignement est médiatisé par un interprète, mais de manière orale, en articulant sans voix ou en signes, plutôt qu'en langue des signes, et sans qu'il y ait la possibilité d'interaction avec des pairs sourds et des modèles adultes sourds ou un enseignant sourd (Dubuisson et Berthiaume, 2005).

En 1978, l'Assemblée Nationale du Québec adopte la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* et, en 1985, la Politique d'ensemble « *À part...égale* » qui s'inscrivent dans un souci d'inclusion des personnes ayant des besoins particuliers (Généreux, 2004). L'organisation des services offerts à l'élève en éducation spécialisée et l'efficacité de l'intervention en classes spéciales est largement remise en question puisque cela crée une ségrégation (Maertens, 2004). Or, une importante crise économique débute à la même période, ce qui empêche l'attribution des ressources humaines et des services et, par là, une véritable inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Parent, 2004).

Depuis les années 1980, il est admis que les langues signées doivent être considérées comme des langues à part entière (Dubuisson et Berthiaume, 2005). En 1981, la Suède devient le premier pays à reconnaître la langue des signes de Suède comme première langue d'usage des Sourds suédois (Bagga-Gupta, 2002), alors que d'autres suivront le pas tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège, l'Ouganda, la France,

certaines États américains et certaines provinces canadiennes dont l'Ontario, le Manitoba et l'Alberta, par exemple, sauf le Québec (Blais et Desrosiers, 2003). À ce jour, en Suède, il est admis qu'il faut distinguer les Sourds et les sourds oralistes (Werngren-Elgström, Dehlin et Iwarsson, 2003). En 1988, King Jordan devient le premier Sourd à la présidence d'une université, l'Université Gallaudet de Washington aux États-Unis (Association des sports des Sourds du Canada et al., 1994). Il favorise l'ouverture de postes d'enseignement et de hautes fonctions administratives pour les enseignants sourds (Association des sports des Sourds du Canada et al., 1994).

L'approche bilingue voit le jour dans le même temps que les langues des signes sont reconnues (Daigle, 1998), considérant la langue des signes comme langue première, puis la langue parlée ou écrite comme langue seconde (Blais et Desrosiers, 2003). Par exemple, depuis 1983, en Suède, tous les élèves sourds ont droit à une éducation bilingue et culturelle (Bagga-Gupta, 2002, 2007). L'étude longitudinale de Heiling (1995) a permis de constater les effets positifs sur la réussite éducative des élèves sourds suédois dans l'acquisition du langage, entre autres, au plan de l'écriture. Des efforts restent tout de même à faire pour favoriser les compétences de lecture et d'écriture des Sourds par rapport aux entendants et leur inclusion dans les classes ordinaires (Bagga-Gupta, 2002). Le *bilinguisme* devient également une nécessité pour nombre de Sourds qui souhaitent fonctionner en société, le français dans le milieu de travail, par exemple, et la langue des signes dans la vie familiale et communautaire (Lelièvre et Dubuisson, 1998). Cependant, le bilinguisme ne semble pas réalisable sans la collaboration des parents (Dubuisson et Berthiaume, 2005).

Vers la fin des années 1990, le Québec entreprend de réformer le système public par la *Loi sur l'instruction publique* (1988) et plus particulièrement, avec sa *Politique en adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) qui vise la démocratisation de la réussite scolaire. Dans le même temps, les langues signées sont

reconnues dans les institutions universitaires, mais elles restent peu considérées dans les systèmes d'éducation actuels et sont souvent rejetées en tant que médium d'enseignement (Daigle, 1998). Toutefois, en 1998, une expérimentation est mise sur pied au Collège des Sourds et une autre à l'école Gadbois avec l'ouverture de classes bilingues, puis en 2002, à l'école Esther-Blondin et, en 2004, à l'école Lucien-Pagé, par exemple (Veillette, 2005). Par exemple, dans le projet expérimental de l'école Gadbois sur un mode bilingue et biculturel, les résultats en lecture des élèves sourds ressemblent à ceux de la Suède et du Danemark (Veillette, 2005). En effet, en fin de scolarité, les élèves sourds ont des capacités en lecture comparables à celles des entendants (Veillette, 2005).

Actuellement, le système d'éducation bilingue et biculturel de la Suède est unique en ce qu'il rend possible l'accès à la langue des signes, à partir de cinq écoles régionales spécialisées, dès l'âge d'un an pour le préscolaire, avec le soutien d'interprètes professionnels et ce pour toute personne sourde (Bagga-Gupta, 2002). Dans les classes ordinaires, les élèves sourds peuvent aussi bénéficier d'un interprète en langue des signes (Preisler, Tvingstedt et Ahlström, 2005). En Norvège, la majorité des élèves sourds sont inclus dans les classes ordinaires et reçoivent le soutien d'un interprète en langue des signes (Hyde, Ohna et Hjuldstadt, 2005). En Australie, la majorité des élèves sourds, soit 83 %, sont inclus seuls dans les classes ordinaires avec un accès limité aux services d'interprétariat, favorisant ainsi un modèle d'éducation oraliste (Hyde, Ohna et Hjuldstadt, 2005). Dans le même sens, les politiques françaises et québécoises n'ont pas non plus contribué à une éducation linguistique et culturelle des enfants sourds, celle-ci étant perçue plutôt comme une entrave à l'inclusion scolaire (Lachance et Dalle-Nazébi, 2007).

En cela, s'ouvre une politique de droit (Duribreux, 2005), si elle en donne les moyens (Union nationale pour l'insertion sociale du déficient auditif, 2005), à l'élève sourd et sa famille, en favorisant un véritable choix dans son orientation scolaire et professionnelle. La volonté est de permettre une prise de décision et de participation, c'est-à-dire un *empowerment* (Vaillancourt, 2004 ; Volkmar, 2006). Une telle perspective présuppose de ne pas réduire la notion de « handicap » à la seule déficience ou aux incapacités qui en résultent, comme soumis dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (Organisation Mondiale de la Santé, 2001), mais plutôt de tenir compte de la diversité des situations que les personnes sourdes peuvent vivre. En ce sens, le modèle du *Processus de Production du Handicap* de Fougereyrollas et al. (1998) peut permettre d'aborder la réalité, tout en reconnaissant la spécificité culturelle et linguistique des personnes sourdes. Comme le mentionne Poirier (2005), une telle approche se distingue d'une approche médicale ou des visées universelles (Corker, 2002) des *Disability Studies*, voulant embrasser tous les handicaps (Barnes, 2003 ; Oliver, 1996). La perspective d'une approche culturelle n'en élude pas toutefois des visées propres à l'être humain dont la société transparaît, d'après Bergson (1997), dans l'existence de représentations collectives, déposées dans les institutions, le langage et les mœurs.

L'historique des approches d'enseignement auprès des élèves sourds amène à spécifier le cadre conceptuel dans la deuxième partie.

2.2 Cadre conceptuel

Lors d'un processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps [CIDIH] de l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS], le modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] a été reconnu comme essentiel pour équilibrer les modèles biomédicaux et sociaux centrés sur la personne

(Fougeyrollas et al., 1998). En fait, ce modèle ainsi que celui du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005) deviennent pertinents afin de mieux comprendre la situation de la personne sourde, en lien avec les obstacles ou les facilitateurs présents dans son environnement.

2.2.1 Processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps [CIDIH]

D'après Fougeyrollas et al. (1998), c'est dans les années 1980 que la classification québécoise du *Processus de Production du Handicap* naît d'un souci grandissant de développer un langage harmonisé et de mieux comprendre les conséquences des maladies et traumatismes (Fougeyrollas et al., 1998). Plus précisément, en juin 1987, lors de la Rencontre internationale de Québec sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps [CIDIH] que les participants reconnaissent le problème soulevé par l'expertise québécoise (Fougeyrollas et al., 1998). D'un point de vue pédagogique aussi bien que théorique, l'équipe du Réseau international sur le processus de production du handicap [RIPPH] constate aussi une difficulté majeure des modèles explicatifs des conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles (Fougeyrollas et al., 1998). En effet, ces chercheurs notent que la démarche classificatoire traditionnellement utilisée depuis des décennies tend à être adoptée sur le plan d'une vision sectorielle de problèmes de santé privilégiant une modélisation médicale (Fougeyrollas et al., 1998).

Ainsi, il apparaît que le troisième niveau de la CIDIH est inadéquat et néglige la prise en considération des dimensions environnementales, sociales et physiques, c'est-à-dire les obstacles auxquels les personnes ayant des déficiences et des incapacités sont confrontées pour réaliser, ce qui est appelé à cette période, leur « intégration sociale » (Fougeyrollas et al., 1998). À partir de 1988, Fougeyrollas dirige des travaux de

recherche qui aboutissent, à l'hiver 1989, à une nouvelle définition du handicap accompagnée d'une nomenclature des habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998). C'est la première fois qu'un modèle conceptuel comporte une dimension des facteurs environnementaux ou écosociaux illustrant une relation d'interaction entre les déficiences, les incapacités et les obstacles environnementaux et définissant les situations de handicap comme le résultat de cette interaction (Fougeyrollas et al., 1998). Il s'intègre plus concrètement sur le plan des interventions individualisées, la planification et l'évaluation des politiques et programmes ou encore dans le domaine des statistiques et des enquêtes de population sur la scène internationale (Fougeyrollas et al., 1998).

Cependant, Fougeyrollas et al. (1998) soulignent que ce n'est qu'en 1992 que s'amorce une révision coordonnée par l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS] qui précise bien, en 1993, l'importance du processus d'interaction entre la personne et l'environnement. S'ensuit alors une analyse complète de la CIDIH planifiée sur six ans et répartie entre plusieurs centres collaborateurs dont le Centre nord-américain liant Fougeyrollas et Whiteneck dans une coprésidence, respectivement pour le Canada et les États-Unis sur une définition du concept de handicap (Fougeyrollas et al., 1998). Après maints efforts de pression, un groupe de travail officiel développe une réflexion sur la notion de facteurs environnementaux (Fougeyrollas et al., 1998). En septembre 1995, la deuxième réunion d'experts nord-américains sur la révision de la CIDIH clarifie le troisième niveau du handicap avec celui des facteurs environnementaux adoptant alors une nomenclature de la participation sociale largement influencée par le modèle québécois mettant en jeu les habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998). Les travaux de recherche des différents groupes conduisent à l'élaboration d'une version alpha de la CIDIH présentée et reconnue par l'OMS en mai 1996 (Fougeyrollas et al., 1998). Cette classification ne comprend des modifications qu'en fonction du troisième et du quatrième niveau et non du cadre

conceptuel dans son entier, ce qui rend difficile la lecture et la compréhension des concepts (Fougeyrollas et al., 1998).

Tout de même, l'Institut canadien sur les informations de santé invite Fougeyrollas à poursuivre sa collaboration sur la révision de la version alpha de la CIDIH qui l'amène à publier à la fin de 1996 une nouvelle proposition de classification québécoise intitulée le « Processus de production du handicap » [PPH]. Cette version apporte des précisions au modèle conceptuel, aux concepts et nomenclature de 1991, améliorés dans le courant 1995-1996 et finalisés le dernier trimestre de l'année 1998 (Fougeyrollas et al., 1998). En juillet 1998, le Réseau international sur le processus de production du handicap établit une analyse critique sur l'évolution internationale des définitions et classifications concernant les personnes ayant des incapacités (Fougeyrollas et al., 1998). En réponse aux positions du mouvement de défense des droits des personnes ayant des incapacités, les modèles sociopolitiques et environnementaux proposés dans le PPH sont alors reconnus comme essentiels pour équilibrer les modèles biomédicaux et économiques centrés sur la personne (Fougeyrollas et al., 1998).

C'est donc sous l'influence des démarches de diffusion et d'utilisation du PPH par plusieurs instances sur le plan international, notamment au Québec, que l'OMS adopte en mai 2001 (Weber, Noreau et Fougeyrollas, 2004) une version finale de la CIDIH fondée sur une conception systémique : la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé [CIF]. Toutefois, n'obtenant pas un consensus sur la distinction des composantes des activités et de la participation, une nomenclature unique a été adoptée pour ces deux concepts. Cette nomenclature s'inspire de celle des incapacités de la CIDIH et fait disparaître celle de participation fondée sur les habitudes de vie du PPH (Fougeyrollas, 2010). Ainsi, cette approche classificatoire présente certaines difficultés d'application pratique attribuables au fait

que les domaines « activité » et « participation » reproduisent le même chevauchement conceptuel que celui de la CIH initiale entre « incapacité » et « désavantage » (Weber, Noreau et Fougeyrollas, 2004).

Dans la CIF, les activités et la participation sont évaluées en fonction des qualificatifs de performance et capacité, qui amènent à désigner le handicap dans ses aspects négatifs, en termes de déficiences, limitations d'activité et restrictions de participation (OMS, 2001). Les acteurs cherchent donc à transformer la personne en agissant directement sur elle, en la réadaptant, plutôt qu'en concevant un dispositif, en agissant sur ses conditions de vie et en modifiant, par là, sa situation (Winance, 2004). C'est dans cette perspective médicale que l'approche orale de communication, conseillée par la plupart des professionnels du domaine médical (Daigle et Dubuisson, 1998 ; Veillette, 2005), va jusqu'à orienter vers l'implantation cochléaire, alors que cette démarche n'élude pas des difficultés importantes au plan des apprentissages de l'enfant sourd et la nécessité de la langue des signes (Preisler et al., 2005 ; Sanchez et al., 2006).

2.2.2 Modèle du Processus de Production du Handicap de Fougeyrollas et al. (1998)

Le *Processus de Production du Handicap* [PPH], illustré dans la figure 2.1, est un modèle générique sur la base d'une approche socioanthropologique de développement applicable à tout être humain (Fougeyrollas, 1995 ; Fougeyrollas et al., 1998). Ce modèle vise à expliquer la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels, ou intrinsèques, et les facteurs environnementaux, ou externes, déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au genre et à l'identité socioculturelle des personnes (Fougeyrollas, 1995 ; Fougeyrollas et al., 1998).

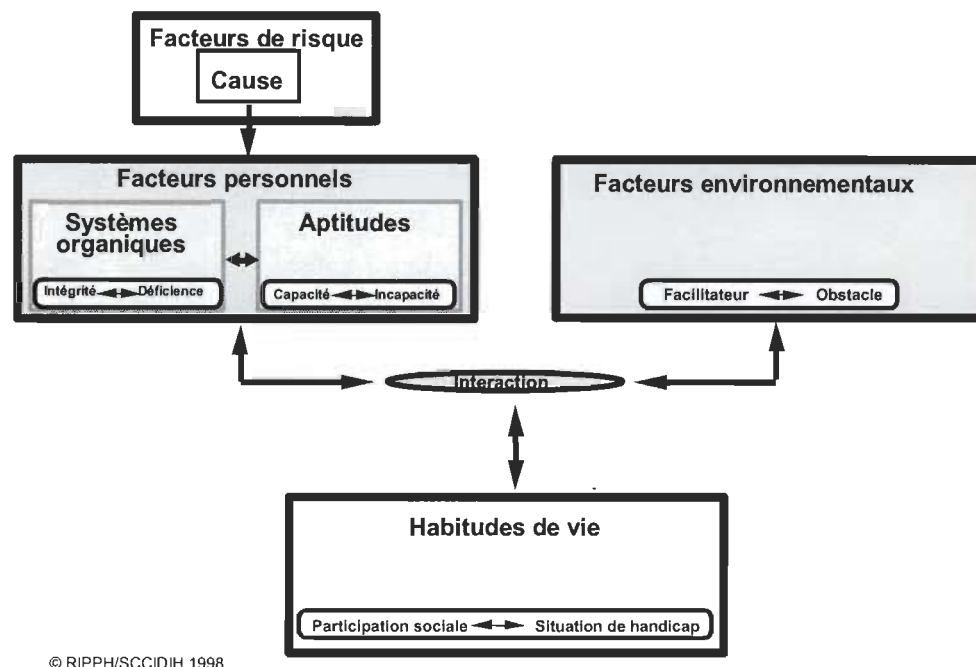


Figure 2.1 Modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeryrollas et al. (1998) [présenté avec autorisation de l'auteur obtenue le 30 novembre 2009]

Les facteurs personnels se définissent à partir des systèmes organiques, de l'intégrité à la déficience, de même que les aptitudes de la personne, de la capacité à l'incapacité (Fougeryrollas et al., 1998), comme le montre la figure 2.1, ainsi que d'autres caractéristiques telles que les facteurs identitaires (Fougeryrollas, 2005). Les facteurs personnels sont influencés par les facteurs de risque (Fougeryrollas et al., 1998), qui font référence, entre autres, à l'étiologie de la surdité. Les facteurs environnementaux se caractérisent sous forme d'obstacles ou de facilitateurs (Fougeryrollas et al., 1998). Les habitudes de vie se réalisent et varient de manière positive sous forme de continuum allant de la situation de handicap à la pleine participation sociale (Fougeryrollas, 2005).

Les habitudes de vie, en ce qui a trait à l'environnement et à la personne, se définissent alors comme une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques personnelles (Fougeyrollas, 1995 ; Fougeyrollas, et al., 1998). Les activités courantes se révèlent, entre autres, avec les domaines de la communication, l'habitation, le déplacement (Lachapelle, 2004). Par ailleurs, les rôles sociaux s'illustrent dans les domaines de l'éducation et du travail, par exemple (Lachapelle, 2004).

Le PPH s'inscrit dans un courant novateur puisqu'il met en valeur les aptitudes de la personne sans nécessairement accorder une valeur disproportionnée à une atteinte à l'intégrité sensorielle (Langevin, Dionne et Rocque, 2004) de la personne sourde. Une telle perspective théorique tend à rejoindre l'idéologie des droits de la personne et de l'égalité dans le respect des différences (Fougeyrollas et al., 1998).

Le modèle du PPH clarifie les concepts mis en jeu au sein de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001) et outrepassse les effets pervers d'une modélisation uniquement médicale (Fougeyrollas et al., 1998). En effet, le PPH permet de dépasser les limites subordonnées à une classification audiométrique (Herzog, 1995) ou étiologique (Donstetter, 1985), qui prend plus en compte, soit le constat de la perte auditive, soit les problèmes de communication liés à la surdité. Le PPH amène à porter attention au fait que la participation sociale de la personne sourde porte beaucoup plus sur les interventions qui doivent être faites dans l'environnement pour faciliter sa pleine participation dans la société.

Dans une perspective systémique et écologique, ce modèle montre bien que les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables compte tenu d'une compréhension de la réalité de l'élève et d'une

adaptation du contexte éducatif à ses besoins spécifiques (Paré et al., 2004) et, par là même, du milieu de travail de la personne sourde. Celle-ci est en droit d'avoir accès à des services, d'utiliser tous les moyens culturellement normatifs et valorisés, d'avoir le pouvoir de poser des actes et de faire des choix réels (Paré et al., 2004). Le modèle du PPH amène à considérer les besoins de la personne sourde dans une adaptation, qui inclut son environnement personnel immédiat en interaction avec ses habitudes de vie, dans les domaines de l'éducation et du travail.

2.2.3 Modèle du Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005)

Le modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005) inspiré de Bronfenbrenner (1979, 1986) s'intéresse au phénomène du développement dans un contexte, qui peut être relié aux domaines de l'éducation et du travail de la personne sourde. Ce modèle précise la façon dont l'information et les ressources sont transmises par des acteurs signifiants dans l'environnement du jeune et la façon dont ils collaborent pour favoriser son développement (figure 2.2). Davis-Kean et Eccles (2005) représentent bien la personne au centre du processus d'interaction avec des individus qui agissent dans son environnement immédiat tels que la famille, l'enseignant et le conseiller scolaire, par exemple. Dans ce modèle, le milieu se représente à travers les ressources physiques, psychologiques ou sociales, les moyens tels que l'adaptation des infrastructures de l'école, la formation des enseignants, mais il est aussi soumis à ses propres limites telles que les croyances et les attitudes.

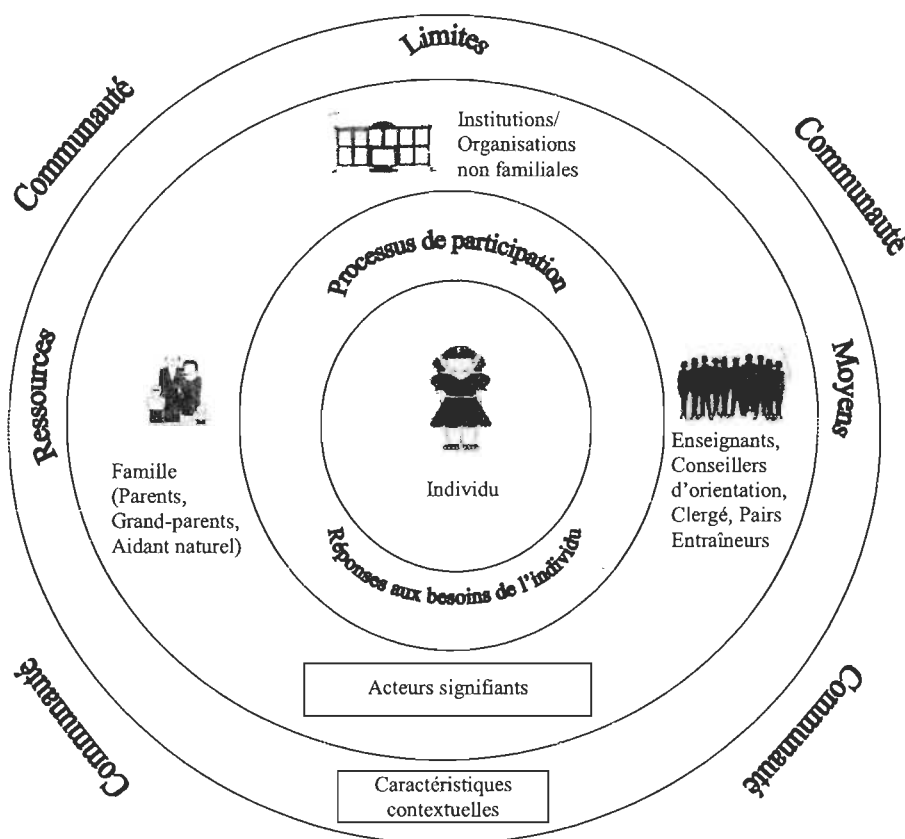


Figure 2.2 Modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005) [présenté avec autorisation des auteurs obtenue le 2 décembre 2009]

Comme le montre la figure 2.2, il y a plusieurs milieux de vie dans l'environnement éducatif de l'enfant, considérant les acteurs significants au plan de la famille, de l'école et de la communauté. Dans la famille, il y a les parents, les grand-parents ou encore des proches qui agissent, entre autres, comme des aidants naturels (Davis-Kean et Eccles, 2005). Les membres qui ont un rôle éducatif chez le jeune sont représentés ici avec les enseignants, les conseillers à l'orientation et les pairs, le clergé et des entraîneurs (Davis-Kean et Eccles, 2005). Les institutions et les organisations non familiales ont également leur importance pour favoriser un processus de participation de l'élève et mieux répondre à ses besoins (Davis-Kean et

Eccles, 2005). Ce processus de participation est toutefois étroitement relié aux ressources, aux limites et aux moyens propres aux caractéristiques contextuelles de l'environnement éducatif de l'enfant, qui sont influencées, plus loin, par la communauté (Davis-Kean et Eccles, 2005).

À titre d'illustration, la pratique de la danse contemporaine, dans le cadre d'un atelier inclusif auprès d'élèves sourds et d'élèves entendants, apparaît comme un moyen de favoriser le développement du jeune. Ce dispositif peut nécessiter l'intégration de ressources (Letscher, Parent et Beaumier, 2008) : 1) *psychologiques*, avec les encouragements des parents, de l'enseignant et de la direction d'établissement, par exemple, alors que le manque de soutien de la famille peut être une limite ou un obstacle et causer le désengagement du jeune ; 2) *physiques* telles qu'un plancher vibrant et une musique de basse adaptée, proposées par une compagnie de danse, par exemple ; 3) *sociales*, par la réalisation de l'activité avec les pairs sourds en présence d'un médiateur linguistique Sourd, d'une chorégraphe devenue sourde, d'un danseur Sourd et de danseurs entendants communiquant par le biais de la langue des signes, par exemple.

Dans ce projet de danse, il est possible de retrouver des acteurs qui ont pu être signifiants pour la mise en place de l'atelier inclusif (Letscher, Parent et Beaumier, 2008). Mentionnons à ce titre les parents des élèves sourds, les membres de l'équipe éducative dont la direction de l'établissement, les enseignants, le médiateur linguistique Sourd, puis une compagnie de danse, par exemple. La collaboration entre ces acteurs, dans une perspective bilingue et biculturelle, a pu favoriser le processus de participation de l'élève sourd avec ses pairs entendants et favoriser son développement. Un tel projet est soumis aux ressources, aux limites et aux moyens qui s'offrent dans l'environnement éducatif de l'élève et sont influencés par la communauté.

D'après Cordier (2005), l'intégration d'un groupe est une constituante du modèle d'éducation bilingue, alors même qu'un Sourd enseigne la danse contemporaine directement ici en langue des signes. Par cette façon de faire, le Sourd est donc respecté dans sa minorité culturelle, son identité et sa première langue, la langue des signes, et est ainsi accepté dans sa différence (Cordier, 2005). Toutefois, que ce soit dans le cadre d'une éducation bilingue (Letscher et al., 2008) ou oraliste (Eriks-Brophy et al., 2007), il peut être difficile de proposer une inclusion du jeune sourd dans son école de quartier, compte tenu de l'éloignement des ressources qui paraissent nécessaires pour favoriser son développement.

Dans le cadre de cet atelier inclusif, il a néanmoins été possible de favoriser le développement des processus de symbolisation, de communication et de motricité expressive (Perez et Thomas, 1998) chez l'élève sourd et l'élève entendant. De même, les élèves ont pu développer des processus artistiques laissant le corps prendre une forme complexe et originale propre à leur histoire (Hanna, 2004), aux singularités ou potentialités créatives de chacun (Foresti et al., 1999). En cela, l'atelier a permis aux élèves sourds et aux élèves entendants de « vivre ensemble » et, à partir de la danse contemporaine, de tisser une nouvelle forme de dialogue avec soi et avec l'autre, que l'un soit sourd et, l'autre, entendant.

2.2.4 Relation entre les modèles Processus de production du Handicap de Fougeyrollas et al. (1998) et le Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005)

Il y a lieu de s'interroger sur la relation entre le modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeyrollas et al. (1998) et le modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005). L'un et l'autre des modèles proposent une perspective globale et holistique, le premier visant la construction d'une classification

applicable à tous (Fougeyrollas et al., 1998) et, le deuxième, s'intéressant plus au phénomène du développement dans un contexte (Davis-Kean et Eccles, 2005).

Les deux modèles intègrent une perspective écologique et systémique parce qu'ils sont centrés sur la personne et son milieu de vie et sur le rapport de cette personne avec son milieu. Par là, les limites et les opportunités de l'environnement, avec les ressources et les moyens, peuvent correspondre aux facteurs qui constituent des obstacles ou des facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde, tels que présentés dans le modèle du PPH. De son côté, le modèle de Davis-Kean et Eccles (2005) permet de préciser la façon dont les acteurs signifiants facilitent l'information et les ressources dans l'environnement de la personne sourde et la façon dont ils collaborent pour favoriser son développement.

La relation entre les deux modèles s'inscrit également dans une perspective humaniste prenant en considération la personne, sa volonté d'agir, d'améliorer sa situation et sa satisfaction et son désir de prendre une place convenable qui lui convient (Lachapelle, 2004). C'est aussi dans une démarche de destigmatisation (Fougeyrollas et al., 1998) et de démystification des modes de vie (Boucher et Roy, 2004) qu'il devient possible de dépasser les croyances et jugements qui entravent la participation sociale de la personne sourde.

En établissant une relation de complémentarité entre le modèle de Fougeyrollas et al. (1998) et celui de Davis-Kean et Eccles (2005), il est possible de cerner à la fois les obstacles et les facilitateurs, ou les limites, les ressources et les moyens, qui ont trait au macroenvironnement sociétal, au mésoenvironnement communautaire et au microenvironnement personnel, en lien avec la participation sociale de la personne sourde (figure 2.3). Par exemple, dans le macroenvironnement sociétal, l'individu peut envoyer une plainte auprès de la Commission des droits de la personne, lorsqu'il

Il y a discrimination à l'embauche. Dans le mésoenvironnement communautaire, un employeur peut avoir une attitude d'ouverture vis-à-vis des personnes de minorités visibles et faciliter leur développement social et professionnel. Dans le microenvironnement personnel, les parents peuvent appuyer ou entraver le développement du soutien pour l'éducation de leur enfant.

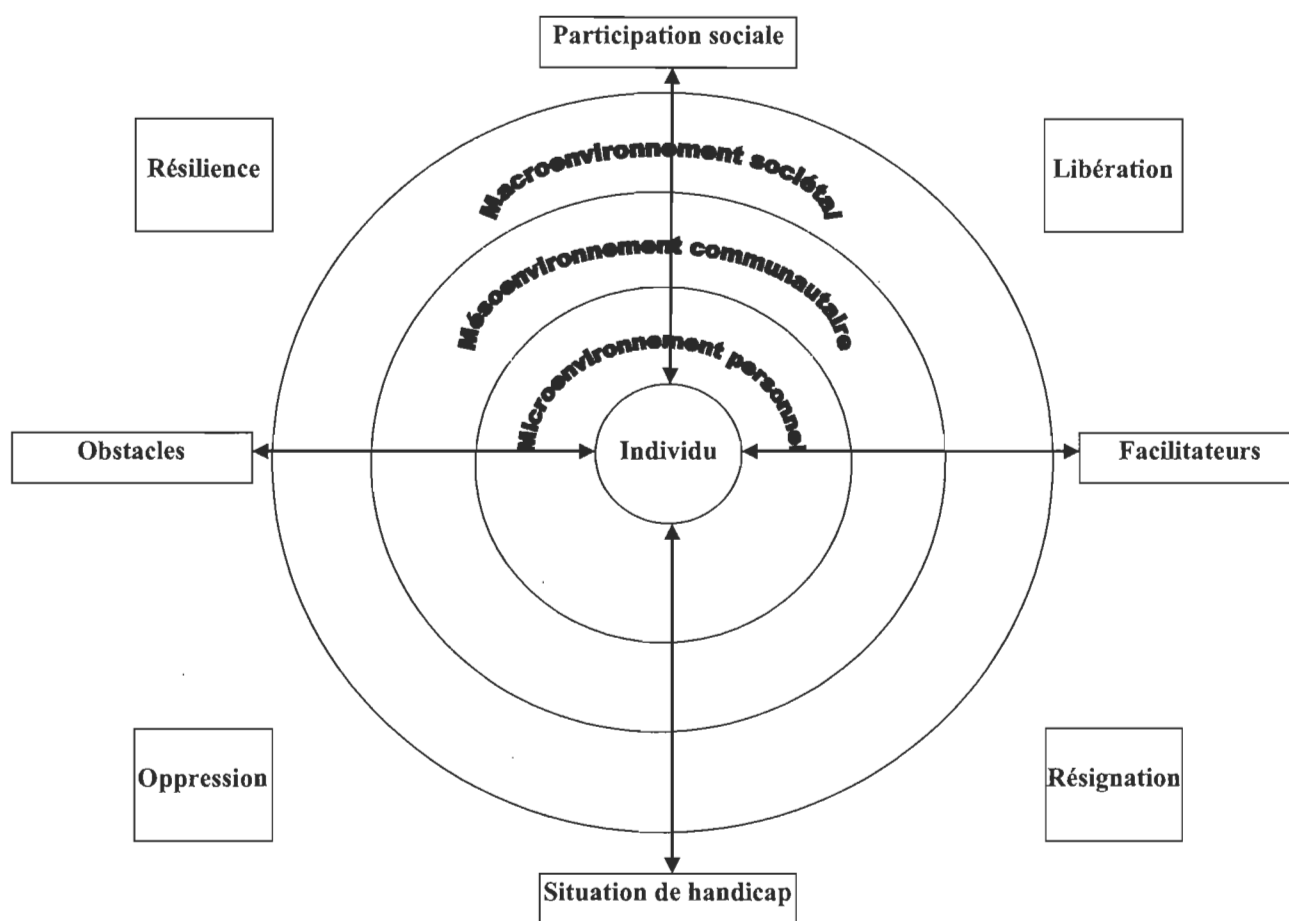


Figure 2.3 Modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale (Letscher, Parent et Deslandes, 2009)

Le macroenvironnement sociétal retient les politiques et programmes gouvernementaux, les programmes d'assurances ou de compensation financière, par exemple (Fougeyrollas et al., 2005). Dans le mésoenvironnement communautaire, il y a l'organisation des infrastructures physiques du milieu de vie, de même que les attitudes du personnel scolaire, des collègues ou de l'employeur, par exemple (Davis-Kean et Eccles, 2005 ; Fougeyrollas, 2005 ; OMS, 2000). Le microenvironnement personnel peut comprendre les parents, les proches, les amis, l'enseignant, le conseiller d'orientation, l'employeur ou encore des associés (Bronfenbrenner, 2005 ; Davis-Kean et Eccles, 2005 ; Fougeyrollas, 2005). La synthèse de ces deux modèles peut se représenter sous la forme d'un modèle illustrant les obstacles et les facilitateurs au développement de la participation sociale (figure 2.3). Le nouveau modèle prend en compte la relation réciproque entre l'individu et l'environnement, avec les obstacles et les facilitateurs, selon un plan rapproché puis plus éloigné, et le résultat de cette interaction illustrée par la situation de handicap ou de participation sociale.

Selon qu'il y a présence d'obstacles ou de facilitateurs dans l'environnement de la personne et que celle-ci est en situation de handicap ou a une forte participation sociale, elle va se retrouver dans l'un ou l'autre des quadrants (figure 2.3). Il se révèle une forme de résistance dans son interaction avec l'environnement. Dans le quadrant 1, une personne peut être dans un environnement avec beaucoup d'obstacles mais avoir une forte participation sociale du fait de sa résilience, par exemple, lorsqu'elle n'obtient aucun soutien de sa famille, mais réussit tout de même à se réaliser et s'épanouir dans la société. La présence de facilitateurs dans l'environnement de la personne facilite l'augmentation de sa participation sociale comme le présente le quadrant 2. Cela peut être le cas lorsque le gouvernement rend accessible des services pour faciliter la poursuite des études. À l'inverse, dans le quadrant 3, la présence d'obstacles et leur influence sur la personne entravent sa

participation sociale. Par exemple, des attitudes discriminantes peuvent empêcher de participer pleinement sur le marché du travail. Le quadrant 4 permet de remarquer que, malgré la mise en place de facilitateurs dans l'environnement de la personne, celle-ci peut tout de même être en situation de handicap. Par exemple, il est proposé à la personne de s'engager dans un organisme de défense des droits mais elle refuse.

Le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale (Letscher, Parent et Deslandes, 2009) renvoie à la perspective critique de la pédagogie des opprimés (Freire, 1974). Le processus d'oppression à la libération fait référence à la capacité de la personne d'avoir une compréhension critique de sa situation, de prendre une décision et de participer dans la société, pour que puisse s'instaurer une nouvelle situation (Freire, 1974 ; Vaillancourt, 2004). Le processus de résignation à la résilience apparaît comme la capacité de la personne à re-construire, à re-crée son identité, qui se développe dans la participation à la culture et dans un engagement en tant qu'acteur et non pas seulement en tant qu'assisté (Cyrulnik, 2001). La résistance active (Cyrulnik, 2001) est un processus allant de l'oppression, la résignation, la résilience à la libération. La résistance active peut donc se définir comme la capacité de la personne d'avoir une compréhension critique de sa situation, de construire son identité, de s'engager dans la société et, par là, d'influer sur le développement de sa participation sociale.

Les processus mis en jeu sont plus dynamiques que statiques, où les ressources externes, la famille, l'école ou la communauté, agissent comme des obstacles ou des facilitateurs dans l'environnement de la personne. Ces processus peuvent être répertoriés au plan du microenvironnement personnel, selon les structures familiales, le style et les pratiques des parents et le soutien d'autres membres de la famille (Deslandes, 1996, 2005, 2007). Au plan du mésoenvironnement communautaire, les relations entre la direction d'établissement, les enseignants, les camarades de classe,

les amis, les employeurs, les employés, entre autres, peuvent favoriser la transition école-travail. Au plan du macroenvironnement sociétal, il y a lieu de relever les actions et politiques du gouvernement, des associations de défense des droits de la personne, par exemple, qui peuvent également apporter du soutien en ce sens. La famille, l'école et la communauté doivent collaborer pour faciliter le développement de la participation sociale de l'élève. Le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale (Letscher, Parent et Deslandes, 2009) sert de cadre d'analyse aux fins de cette recherche.

La proposition d'un nouveau modèle pour cerner la participation sociale amène à s'interroger sur la manière dont les écrits abordent la réalité des personnes sourdes. Dans une telle perspective, il y a lieu d'investiguer plus précisément sur les obstacles et les facilitateurs qui sont présents dans l'environnement de la personne sourde et l'influence sur sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. La présentation du cadre conceptuel permet de circonscrire la recension des écrits dans une troisième partie.

2.3 Recension des écrits

La démarche de recension des écrits s'est appuyée sur les étapes de l'anasynthèse élaborées par Landry et Auger (2003a, 2003b), afin de mieux cerner des critères reliés à la perception des personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs quant à leur participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. La recherche de documents a permis de retenir les mots clés suivants : *Facilitators, Barriers, Family, Deaf, Employment, Career development* et *Educational achievement* à partir, entre autres, des banques de données informatisées *Eric, Thesis, ABI Inform, Academic Search Complete, Cairn* et *Érudit*.

La recension des écrits sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde (Letscher, Parent et Deslandes, 2009) s'illustre au plan du macroenvironnement sociétal, du mésoenvironnement communautaire et du microenvironnement personnel (Bronfenbrenner, 2005 ; Fougéyrollas, 2005). L'environnement physique et social de la personne sourde s'établit sur un plan éloigné avec le macroenvironnement sociétal, ensuite plus rapproché, avec le mésoenvironnement communautaire, puis le microenvironnement personnel avec lequel elle a une relation immédiate.

2.3.1 Macroenvironnement sociétal

En premier lieu, au plan du macroenvironnement sociétal (tableau 2.1), les écrits font ressortir l'influence des normes et des valeurs de la société (Davis-Kean et Eccles, 2005), qui peuvent s'illustrer par les politiques et programmes gouvernementaux, l'organisation des services et les missions des partenaires ou encore les programmes d'assurances ou de compensation financière (Fougéyrollas, 2005). Certains chercheurs, entre autres, Wolfe (1999), relèvent un manque de soutien des fournisseurs de services et de financements accordés à la personne sourde. Cela peut se traduire par des lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat offerts à l'école et dans le milieu de travail, par exemple (Blais, 2005 ; Centre québécois de la déficience auditive [CQDA], 2009 ; Garay, 2003 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Veillette, 2005), la difficulté d'accès aux programmes d'aides et services (Garay, 2003 ; Miller, 2001), aux études postsecondaires (Pinsonneault et Bergevin, 2006) et une discrimination financière (Noonan et al., 2004).

Tableau 2.1 Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le macroenvironnement sociétal de la personne sourde

Obstacles	Facilitateurs
<ul style="list-style-type: none"> ● Manque de soutien des fournisseurs de services et de financements*⁸ ; <ul style="list-style-type: none"> ■ Difficulté d'accès aux programmes d'aides et services*^{3*4} ; ■ Discrimination financière*⁵ ; ■ Lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat*^{1*2*3*6*7} ■ Difficulté d'accès aux études postsecondaires*⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mise en place d'un plan d'action du gouvernement : <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconnaissance de la langue des signes comme langue d'enseignement et offre de services appropriés*⁷ ■ Quota d'embauche aux employeurs*⁶ ■ Subventions salariales*⁶ ■ Organisme d'information et de sensibilisation au sujet de la surdité, de soutien et de coordination pour la transition et le suivi dans le milieu d'emploi*⁶ ; ● Importance des mouvements de droits sociaux*⁵ ● Importance de la communauté sourde*³

Sources : Blais, 2005*¹ ; CQDA, 2009*² ; Garay, 2003*³ ; Miller, 2001*⁴ ; Noonan et al., 2004*⁵ ; Pinsonneault et Bergevin, 2006*⁶ ; Veillette, 2005*⁷ ; Wolfe, 1999*⁸.

Veillette (2005) se positionne pour la reconnaissance de la langue des signes québécoise comme langue d'enseignement. Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006) menée auprès de 582 personnes sourdes, les participants proposent la mise en place d'un plan d'action gouvernemental qui fixerait un quota d'embauche aux employeurs, des subventions salariales et un organisme qui aurait pour rôle, entre autres, d'informer et de sensibiliser au sujet de la surdité, de soutenir et de coordonner la transition et le suivi dans le milieu d'emploi. Noonan et al. (2004) mentionnent également l'importance de participer dans les mouvements de droits sociaux afin de créer des opportunités et éliminer les barrières. Dans l'étude de Garay (2003), plus de la moitié des 69 étudiants sourds mentionnent qu'ils découvrent et obtiennent de l'information auprès de la communauté sourde, plutôt qu'auprès des professionnels et des familles.

2.3.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire (tableau 2.2), l'organisation des infrastructures physiques du milieu de vie telles que l'adaptation de l'école et du poste de travail de même que les attitudes du personnel scolaire en regard de la participation parentale dans le milieu scolaire, des collègues ou de l'employeur sont autant de facteurs qui peuvent influencer sur la réussite éducative du jeune (Davis-Kean et Eccles, 2005 ; Fougereyrollas, 2005 ; OMS, 2001). Il apparaît que des obstacles prennent forme dans les attitudes négatives des directeurs des établissements scolaires, des enseignants, des conseillers à l'orientation, des élèves entendants, des employeurs ou des collègues (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Noonan et al., 2004 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Wolfe, 1999).

Toutefois, Noonan et al. (2004) font part d'attitudes positives de certains membres du personnel scolaire, du milieu de travail et des pairs. Foster et MacLeod (2004) retiennent que des enseignants, des conseillers scolaires, des responsables du milieu de travail, des collègues, des amis et des membres de la famille peuvent être des mentors. Ils influencent alors le développement de carrière de la personne sourde, en lui apportant du soutien affectif, des conseils ou des enseignements, en agissant comme modèles, en manifestant des aspirations élevées, en prenant la défense de ses droits et en communiquant, entre autres, par le biais de la langue des signes.

Wolfe (1999) précise qu'il y a un manque d'informations pour l'orientation de l'enfant sourd, un manque de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire et des problèmes de comportement des pairs. Pinsonneault et Bergevin (2006) retiennent l'absence de sensibilisation, d'information et de formation, en ce qui a trait à la surdité et le vécu du jeune sourd, la faible coopération des enseignants à prendre le temps nécessaire pour répondre aux

questions, le manque d'équité dans l'évaluation des apprentissages par rapport aux entendants, que ce soit au plan du français, des encouragements, par exemple. Certaines personnes sont indisposées à répéter l'information et ne se soucient pas du fait que l'élève puisse avoir besoin que son interlocuteur parle de manière forte et claire et en face-à-face pour lire sur ses lèvres (Punch et Hyde, 2005).

Tableau 2.2 Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le mésoenvironnement communautaire de la personne sourde

Obstacles	Facilitateurs
<ul style="list-style-type: none"> ● Attitudes négatives de directeurs d'école, d'enseignants, de conseillers à l'orientation, d'élèves entendants, d'employeurs et de collègues de travail et autres*^{1*3*4*5*9*10*13} ; ■ Manque d'information et de préparation pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire*^{10*11*13} ; ■ Appréhension et manque de compréhension*^{7*10}, évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des salaires inéquitables*^{9*10*11} ■ Problèmes de comportement des pairs*¹⁰, un climat de travail désagréable*⁹ ; ● Lacunes dans le plan de transition, la quantité et la qualité des services d'interprétariat dans les écoles, le milieu de travail, vétusté du matériel technologique, par exemple*^{3*4*5*9*10} 	<ul style="list-style-type: none"> ● Attitudes positives de directeurs d'école, d'employeurs, d'enseignants, de conseillers à l'orientation, d'élèves entendants et de collègues de travail et autres*^{4*6*7*9} ; ■ Programmes individualisés*⁴ de développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques*⁷ ■ Équité dans la formation, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne*¹⁰ ■ Équité dans la reconnaissance des compétences, les salaires et les promotions*¹⁰ ■ Sensibilisation des pairs à la surdité*⁴ et la culture sourde, proposition de formation à la langue des signes, pour le personnel et les élèves*¹⁰, et aux stratégies d'enseignement adaptées, pour les enseignants*⁴ ■ Soutien moral avec des lettres d'encouragement, des rétroactions positives, du mentorat*⁹, l'ouverture du milieu à plusieurs personnes sourdes*¹⁰ ● Accès au plan de transition, aux services d'interprétariat et d'enseignement bilingue*¹², à une personne-ressource*^{4*11}, à de l'aide financière*⁹, à des aides techniques et des aménagements acoustiques et technologiques*^{3*4*5*9*10}

Sources : Blais, 2005*¹ ; CQDA, 2009 *² ; Crête, 2006*³ ; Eriks-Brophy et al., 2006*⁴, 2007*⁵ ; Foster et MacLeod, 2004*⁶ ; Garay, 2003*⁷ ; Miller, 2001*⁸ ; Noonan et al., 2004*⁹ ; Pinsonneault et Bergevin, 2006*¹⁰ ; Punch et Hyde, 2005*¹¹ ; Veillette, 2005*¹² ; Wolfe, 1999*¹³.

Veillette (2005) retient l'importance d'offrir des services en enseignement bilingue pour l'enfant sourd dans le milieu spécialisé jusqu'à ce que l'apprentissage du français ait atteint le niveau attendu. Les élèves sourds qui fréquentent une école régulière, en région, doivent pouvoir bénéficier d'un interprète qualifié pour la formation de base, ainsi qu'une formation d'appoint en français dans un grand centre urbain à certaines périodes, en proposant ainsi une adaptation de l'enseignement bilingue (Veillette, 2005). Les directeurs d'établissement ont un rôle important dans la continuité des services offerts, le climat d'accueil, la collaboration avec les parents, le développement d'un réseau de volontaires à l'école, le respect du ratio élèves par enseignant dans les classes, par exemple (Eriks-Brophy et al., 2006).

D'après Garay (2003), des obstacles peuvent apparaître dans le fait de ne pas permettre au jeune sourd de participer au plan de transition, ou encore de ne pas l'informer, que ce soit par les parents ou le conseiller d'orientation, sur la manière d'accéder à des services d'aide, des interprètes et la communauté sourde, par exemple. Le plan de transition doit être ouvert à des facteurs culturels, dont la culture sourde (Garay, 2003). En effet, nombre d'étudiants mentionnent ne pas avoir de modèles et indiquent que leurs besoins et leurs intérêts n'ont pas été compris (Garay, 2003). Or, d'après Garay (2003), la participation des élèves sourds au plan de transition est essentielle pour faciliter son orientation après le secondaire et éviter qu'il passe d'une institution scolaire à l'autre, du milieu spécialisé au milieu ordinaire et vice-versa. Le plan de transition doit débiter dès le secondaire plutôt qu'à l'âge adulte ou juste avant la fin des études, par l'apprentissage des options de carrière et le développement de l'autonomie (Garay, 2003).

Garay (2003) évoque la nécessité de permettre à l'élève sourd de participer au plan d'intervention individualisé, en étant plus qu'un observateur, en offrant des outils et en répondant à ses besoins de communication tout en respectant leur différence

culturelle. Garay (2003) ajoute le besoin d'être sensible aux valeurs des familles, à leurs besoins de communication et à leur situation de vie personnelle, et de les encourager à participer au processus de transition, en identifiant des besoins reliés à la culture sourde. D'après Garay (2003), le personnel scolaire doit être ouvert aux sentiments des parents propres aux attitudes culturelles, aux barrières du langage et au statut social relié au fait d'être Sourd. Il est possible d'informer l'élève et sa famille sur des éléments facilitant la réussite future, par exemple, sur la manière de s'inscrire et d'aller à l'école postsecondaire, comment recourir à des interprètes et comment trouver de l'information pour obtenir de l'aide à l'autonomie ou en tant qu'étudiant (Garay, 2003).

Les enseignants doivent accompagner le jeune sourd à définir son plan de transition, en l'aidant à définir son but en ses propres mots, ses attentes et des activités à réaliser pour l'atteindre (Garay, 2003). Les enseignants doivent créer des opportunités à développer leurs compétences à participer dans le plan de transition (Garay, 2003). Les enseignants doivent expliquer à l'élève sourd comment participer lors des rencontres, comme apprendre à anticiper les questions, à partager ses opinions, à garder un contact visuel avec les interlocuteurs, à maintenir une attention sur la discussion, prendre le temps de répondre et savoir interagir avec l'interprète. Prendre part aux décisions tient à la capacité à communiquer, transmettre, négocier, affirmer ses intérêts, ses désirs et ses droits et peuvent être des compétences que les enseignants ont à favoriser chez le jeune (Garay, 2003).

D'après Eriks-Brophy et al. (2006), l'enseignant itinérant joue un rôle de premier plan, puisqu'il peut permettre de sensibiliser les enseignants et les pairs au sujet de la réalité de l'élève sourd à l'école, dans un milieu inclusif. L'enseignant de la classe ordinaire a aussi un rôle de facilitateur en adoptant une intervention individualisée, une communication régulière avec les parents et l'enseignant itinérant, et des

stratégies d'enseignement adaptées telles que transmettre l'information écrite sur le tableau et sous forme de notes de cours, s'appuyer sur les amis de l'élève et un preneur de notes, faire preuve de flexibilité dans les devoirs et les évaluations, et favoriser des opportunités d'apprentissage en laboratoires et en petits groupes (Eriks-Brophy et al., 2006).

D'après Pinsonneault et Bergevin (2006), les attitudes des élèves entendants envers le jeune sourd peuvent se caractériser par de la moquerie, l'irrespect, le rejet, l'indifférence, l'isolement et donc, pour l'élève sourd, par de la difficulté à établir des relations amicales, à se faire accepter et à échanger. Selon Punch et Hyde (2005), il y a tout de même beaucoup de relations positives qui se construisent avec les pairs, bien que la surdité renvoie au fait d'être différent et de ne pas comprendre tout ce qui se dit. Par exemple, des amis peuvent aider l'élève sourd en lui fournissant de l'information sur ce qu'il a pu manquer en classe (Punch et Hyde, 2005).

Comme le mentionnent Pinsonneault et Bergevin (2006), les attitudes négatives des employeurs peuvent avoir lieu, entre autres, lors de l'embauche ou par l'attribution de bas salaires, tandis que les attitudes des collègues peuvent s'illustrer par des préjugés, de la moquerie, des insultes, du chantage au sein même du milieu de travail. De leur côté, Noonan et ses collègues (2004) ajoutent que les évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des salaires inéquitables, le climat de travail désagréable peuvent être des obstacles. Dans l'étude de Punch et Hyde (2005), les participants sourds ont vécu des expériences négatives, par exemple, le fait d'être questionnés sur leur surdité plutôt que leurs compétences au moment de l'entretien d'embauche, le fait de se sentir rejetés dans le milieu de travail, l'insécurité face à la transition vers le marché du travail. Le soutien moral, le mentorat, l'aide financière, des lettres d'encouragement, la décision d'adapter le milieu de travail, par contre, peuvent être des facilitateurs (Noonan et al., 2004) à la

participation sociale de la personne sourde. Pinsonneault et Bergevin (2006) mentionnent le besoin d'une équité dans les promotions, les salaires, la formation, la reconnaissance des compétences, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance en leurs capacités. Les mêmes auteurs ajoutent la possibilité de favoriser l'ouverture du milieu de travail à plusieurs personnes sourdes pour rompre avec le sentiment d'isolement, de permettre également l'apprentissage des employeurs et des employés à la langue des signes.

Plusieurs auteurs (Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Noonan et al., 2004 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006) font aussi état d'un manque d'adaptation de l'organisation des services et des infrastructures physiques de l'école ou du milieu de travail, qui peuvent se représenter sous forme d'aide humaine, technique ou d'aménagement. Pinsonneault et Bergevin (2006) relèvent des lacunes au plan des services offerts, compte tenu de l'absence ou la faible présence de preneurs de notes, d'interprètes et d'orthopédagogues, la faible maîtrise de la langue des signes par les enseignants dans le milieu scolaire. Pinsonneault et Bergevin (2006) mettent aussi en évidence le manque d'accessibilité aux outils techniques ou aménagements tels que téléavertisseur, appareil de télécommunication pour les sourds [ATS], appareils d'amplification du son MF, alarme visuelle, par exemple, qui peuvent faciliter la communication.

D'après Garay (2003), l'appréhension et le manque de compréhension des employeurs au sujet de la réalité des personnes sourdes peuvent amener à percevoir les services d'interprétariat comme une source de diminution des profits. Dans le même sens, Pinsonneault et Bergevin (2006) retiennent la difficulté d'accès aux services d'interprétation visuelle lors des réunions dans le milieu de travail. De même, la barrière du langage peut causer de la confusion dans les relations avec l'employeur, lorsque la communication est familière ou informelle (Garay, 2003). Un

autre obstacle peut apparaître dans la représentation des attentes sur la fonction et l'éthique de travail que l'étudiant sourd peut se faire du milieu d'emploi, s'il n'est pas préparé (Garay, 2003). Dans leur étude, Pinsonneault et Bergevin (2006) émettent des propositions comme rendre accessibles les services d'interprétation visuelle et les outils techniques, avoir une personne-ressource pour la transmission de l'information, sensibiliser sur la surdité, la culture et des techniques pour favoriser l'environnement de travail à partir de séances de formation, des cours, des ateliers pour les personnes du service à la clientèle, les décideurs d'entreprises, des programmes au niveau collégial et universitaire, par exemple.

2.3.3 Microenvironnement personnel

La qualité de la participation sociale de la personne est également soumise au microenvironnement personnel (tableau 2.3), qui peut comprendre les membres de la famille ou des proches (Bronfenbrenner, 2005 ; Davis-Kean et Eccles, 2005 ; Fougereyrollas, 2005). Les recherches des 40 dernières années tant sur les plans national qu'international montrent sans équivoque l'apport des parents à la réussite éducative des jeunes (Deslandes, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco et Averett, 2001 ; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Ainsi, un style parental et des pratiques parentales caractérisées par des encouragements, des discussions, par exemple, favorisent la poursuite des études et l'accès au marché du travail.

L'étude de Lindstrom et al. (2007), qui porte sur 13 jeunes adultes ayant des troubles d'apprentissage dont une personne sourde, indique que la structure familiale, caractérisée par des relations négatives, selon qu'il y a séparation ou désengagement des parents, ou positives, n'influe pas sur l'emploi du jeune. Toutefois, les résultats montrent une influence du statut socioéconomique et des décisions relatives au choix

de carrière sur le développement de l'identité professionnelle des jeunes (Lindstrom et al., 2007). Eriks-Brophy et al. (2007) remarquent également des obstacles à l'inclusion scolaire et sociale de l'élève sourd, au plan de la structure familiale, qui s'illustre par le stress, la culpabilité ou la dépression du parent.

Tableau 2.3 Synthèse d'obstacles et de facilitateurs présents dans le microenvironnement personnel de la personne sourde

	Obstacles	Facilitateurs
Structure familiale	<ul style="list-style-type: none"> • Relations familiales caractérisées par une séparation*⁶, un désengagement*^{5*6} • Relations familiales accusant le poids de la culpabilité, du stress, d'un état dépressif du parent*⁶ • Faible niveau socioéconomique*⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations familiales positives*⁶
Style parental	<ul style="list-style-type: none"> • Parents protecteurs*^{3*6} ayant un contrôle et une structure de participation élevée*⁶ • Parents absents avec une faible participation*^{3*6*10} • Attitudes négatives de pères*⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents défenseurs*⁶ qui donnent du soutien*^{6*10}, des conseils, de la flexibilité, des opportunités de prendre des décisions et s'autodéterminer*⁶ • Attitudes positives des mères et de pères*⁸
Pratique parentale	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation exclusive de la langue orale et de gestes limités dans les familles ou manque de temps, de connaissances et de compétences pour le développement linguistique de l'enfant sourd à la maison*^{3*7} • Manque d'informations et attentes non réalistes au sujet des choix de carrière, du cursus, des formations disponibles pour l'enfant sourd*⁵ • Pression excessive auprès des membres de l'équipe éducative*² • Manque de participation des parents au suivi des apprentissages*² • Peu d'attentes des parents au plan des aspirations scolaires et professionnelles*⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement des parents pour permettre à l'enfant d'obtenir des services appropriés*^{2*9} • Développement de réseaux de soutien de parents et d'amis*³ • Maintien d'un équilibre familial entre les parents et les enfants*³ • Défense des droits*⁴ : <ul style="list-style-type: none"> ■ Renseignement sur les choix politiques en matière d'éducation*² ■ Engagement dans le conseil d'administration, le comité de parents de l'école et autres*² ■ Obtention d'un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire*⁶ • Construction d'une relation positive avec les enseignants et les administrateurs*² • Participation des parents dans les devoirs à la maison, la supervision et l'offre d'activités structurées*⁴ • Encouragement*^{3*4} moral et financier des mères, ou des deux parents*^{1*8}

Sources : Blais, 2005*¹ ; Eriks-Brophy et al., 2006*², 2007*³ ; Foster et MacLeod, 2004*⁴ ; Garay, 2003*⁵ ; Lindstrom et al., 2007*⁶ ; Miller, 2001*⁷ ; Noonan et al., 2004*⁸ ; Veillette, 2005*⁹ ; Wolfe, 1999*¹⁰.

Lindstrom et al. (2007) présentent trois types d'interaction familiale, ou de style parental, comprenant les *parents défenseurs* qui apportent du soutien, des conseils, de la flexibilité, des opportunités de prendre des décisions et s'autodéterminer, des *parents protecteurs* qui ont un contrôle et une structure de participation élevée, puis des *parents absents* ayant une faible participation qui se substitue par un rôle soutenu de l'enseignant par procuration. La participation des familles s'actualise sous forme de supervision, d'activités structurées, d'encouragements, de défense des droits avec des parents engagés pour l'obtention d'un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire, d'aspirations scolaires et professionnelles avec des attentes peu élevées, un manque d'informations et d'expériences au plan des activités professionnelles. L'étude de Lindstrom et al. (2007) va dans le même sens des prérogatives de Darling et Steinberg (1993) qui tiennent compte et, à la fois, distinguent le style parental et les pratiques parentales. L'étude de Wolfe (1999) illustre des styles parentaux caractérisés par un rôle actif ou passif des parents, selon qu'ils ont confiance ou non en leurs propres décisions quant à l'orientation scolaire de leur enfant sourd. D'après Eriks-Brophy et al. (2007), la surprotection et le manque de soutien accordé à l'élève sourd par les parents sont des obstacles à son inclusion scolaire et sociale. De même, Garay (2003) remarque que le désengagement des parents peut entraver le processus de transition du jeune sourd.

Des auteurs (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Veillette, 2005) rapportent quelques éléments de la participation familiale qui peuvent faire obstacle ou faciliter la participation sociale de la personne sourde. Entre autres, Miller (2001) fait part de l'utilisation exclusive de la langue orale et de gestes limités dans les familles. L'obstacle de la communication avec les parents peut avoir des conséquences sur l'autonomie du jeune comme, par exemple, planifier un budget, faire des achats, tenir un compte en banque (Garay, 2003). Les attentes des parents peuvent aussi être un

obstacle, si celles-ci ne sont pas réalistes, compte tenu de ce que le jeune peut ou ne peut pas accomplir (Garay, 2003). Souvent, les parents relèguent à l'école l'éducation de leur enfant et ne s'informent pas des choix de carrière, du cursus ou des formations disponibles (Garay, 2003). Par contre, Garay (2003) évoque le soutien que les parents peuvent accorder au jeune sourd dans la préparation de son plan de transition pour atteindre ses objectifs et ses intérêts, par exemple.

Noonan et ses collègues (2004) relatent des attitudes positives, l'encouragement moral et financier des mères et les attitudes positives ou négatives des pères. Blais (2005) mentionne l'importance de l'encouragement moral et financier des parents pour l'orientation scolaire. D'après Foster et MacLeod (2004), les parents peuvent apporter du soutien affectif en ayant foi en la personne, en l'encourageant à poursuivre ses buts, en la rassurant sur ses peurs, en la considérant comme une personne tout simplement différente. Les parents peuvent aussi avoir un rôle de soutien dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture, être une source d'inspiration dans le choix de carrière, favoriser la détermination, la persévérance et le défi professionnel, et défendre les droits de la personne sourde pour répondre à ses besoins et être en réussite à l'école (Foster et MacLeod, 2004).

Veillette (2005) évoque la nécessité que les parents de l'enfant sourd soient engagés dans l'organisation des services par le biais, entre autres, du plan d'intervention et des plans de services. Par là, Veillette (2005) relève différentes formes de collaboration école-famille, qui ont cours dans les écoles québécoises accueillant les élèves sourds, et s'illustrent par le partage d'informations et de formation sous forme de communication orale ou écrite, de rencontres d'accueil, de bulletin, de parents et d'activités de bénévolat en classe, ou encore de soutien à domicile.

Dans le même sens, Eriks-Brophy et ses collègues (2006) mettent en évidence l'importance du rôle du parent à participer aux activités du jeune à la maison et obtenir les services appropriés au plan du développement linguistique, scolaire et social de l'enfant sourd, dont les ressources peuvent être éloignées du domicile familial. Eriks-Brophy et al. (2007) ajoutent que les parents ont un rôle de premier plan en ce qui a trait à l'inclusion sociale du jeune sourd. La participation de la famille peut s'illustrer par la création de réseaux de soutien de parents et d'amis, le maintien d'une communication ouverte et le développement de stratégies pour résoudre les problèmes entre les parents et les enfants, compte tenu de la séparation des rôles du père et de la mère, l'organisation de moments de repos, le recours à l'humour pour régler les conflits, le maintien d'un équilibre dans l'attention accordée aux frères et sœurs du jeune, par exemple. Il paraît également nécessaire de maintenir une communication ouverte, la confiance et de favoriser l'indépendance et la responsabilité du jeune au sein de la famille à mesure qu'il grandit, ainsi qu'à l'encourager à poursuivre ses buts et ses rêves sans lui imposer des limites à ses ambitions.

En somme, il est possible de relever que la plupart des études recensées au plan international portant sur la problématique illustrent la réalité de personnes avec une incapacité (Boucher et Roy, 2004 ; Camirand et al., 2001 ; CAF, 2004 ; Eager et al., 2006 ; Fougeyrollas et al., 2004 ; Lindstrom et al., 2007 ; Noonan et al., 2004 ; Van Naarden Braun, 2004 ; Fougeyrollas et al., 2005) ou sans incapacité (Deslandes, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco et Averett, 2001 ; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004) et très peu spécifiquement sur les personnes sourdes (Blais, 2005 ; CQDA, 2009 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003 ; Miller, 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Punch et Hyde, 2005 ; Veillette, 2005 ; Wolfe, 1999).

Les études portant plus spécifiquement sur les personnes sourdes ont été retenues dans la recension des écrits afin de préciser leur réalité. Cette recension des écrits s'est appuyée sur une approche culturelle de la personne sourde à partir de plusieurs études (Blais, 2005 ; CQDA, 2009 ; Crête, 2006 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003 ; Miller, 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Veillette, 2005 ; Wolfe, 1999), tout en distinguant celles s'appuyant sur une approche exclusivement médicale ou audiolinguistique (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Punch et Hyde, 2005) ou des incapacités (Lindstrom et al., 2007 ; Noonan et al., 2004). Le tableau A.1 permet de préciser les questions de recherches, les paradigmes et les résultats des recherches les plus pertinentes pour la recension des écrits. Il a été possible ainsi de faire ressortir une perspective écosystémique du processus de production du handicap comprenant les concepts de culture sourde, de structure familiale, de processus familiaux et de développement de carrière inclusif. Il est apparu pertinent ici de retenir ces études, malgré les limites propres à l'utilisation de contextes particuliers, à l'instar de Miller (2001), par exemple, mais qui permettent de mettre en avant la perspective d'une approche culturelle de la personne sourde.

Il y a peu d'études qui s'appuient sur les concepts du processus de production du handicap pour cerner la réalité de la personne sourde, hormis l'étude de Vincent et al. (2007) portant sur l'évaluation de la participation sociale de 15 personnes sourdes avant et après l'utilisation d'un communicateur Oralys, et celle de Crête (2006) sous forme de récit de vie personnel, par exemple. Dans certaines recherches (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Punch et Hyde, 2005), le concept de participation sociale est assimilé à celui d'inclusion, mettant l'emphasis sur l'incapacité de la personne plutôt que le processus de production du handicap. Il apparaît ainsi nécessaire d'aller plus loin afin de mieux comprendre comment le concept de participation sociale, dans la perspective du processus de production du handicap, pourrait illustrer la situation aux études et en emploi des personnes sourdes. À notre connaissance, il n'y a aucune

étude sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

Seules quelques études (Blais, 2005 ; Garay, 2003 ; Lindstrom et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Veillette, 2005 ; Wolfe, 1999) relèvent des facteurs de soutien de la famille, de l'école et de la communauté auprès d'une ou plusieurs personnes sourdes au plan du macroenvironnement sociétal, du mésoenvironnement communautaire et du microenvironnement personnel. Les travaux de Blais (2005), Eriks-Brophy et al. (2006, 2007), Garay, 2003, Miller (2001), Veillette (2005) et Wolfe (1999) explorent le microenvironnement personnel de la personne sourde, en ce qui a trait à l'orientation scolaire, l'inclusion scolaire et sociale ou le mode de communication privilégié dans la famille. Or, il y a peu de recherches (Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003 ; Noonan et al., 2004 ; Lindstrom et al., 2007), qui ont exploré jusqu'à maintenant les facteurs de soutien des parents reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi de personnes sourdes. À notre connaissance, il n'y a aucune étude sur les styles parentaux et les pratiques parentales reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi des personnes sourdes.

L'originalité de la recherche qui sera entreprise tient compte des obstacles et des facilitateurs, dans le macroenvironnement sociétal, le mésoenvironnement communautaire et le microenvironnement personnel, reliés à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail. De plus, l'étude permettra d'explorer, en profondeur, les facteurs de soutien des parents, de l'école et de la communauté reliés à la participation sociale des personnes sourdes, dans les domaines de l'éducation et du travail. Plus précisément, il sera possible de tenir compte et de distinguer les styles et les pratiques des parents des personnes sourdes. Dans les prochaines lignes, il y aura une présentation des objectifs de la recherche à entreprendre.

2.4 Objectifs de recherche

Cette étude poursuit les objectifs de recherche suivants : 1) Mesurer le niveau de participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail ; 2) Relever des obstacles et des facilitateurs à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail de la personne sourde quant au soutien à la participation : a) de la famille, b) de l'école et c) de la communauté.

Le deuxième chapitre a permis de situer le projet de thèse à partir d'un historique, du cadre conceptuel, de la recension des écrits et des objectifs de recherche. Le troisième chapitre présente les fondements et pratiques propres à la méthodologie retenue.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre présente, dans une première partie, les fondements épistémologiques, tel que suggéré par Van der Maren (1995), et l'approche qualitative de l'étude de cas. La deuxième partie expose les perspectives méthodologiques. La troisième partie illustre l'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthodologie retenue à partir d'une description de l'échantillonnage, de la stratégie de collecte des données, des outils de collecte des données et du traitement des données.

3.1 Fondements épistémologiques et approche qualitative de l'étude de cas

L'indispensable réflexion épistémologique sur l'éducation tire son origine de la philosophie (Develay, 1995 ; Reboul, 2001). La philosophie de l'éducation commence avec l'ironie socratique d'une interrogation sur le savoir, étant non pas un corps de savoirs, mais une remise en question de tout ce que les individus croient savoir sur l'éducation (Reboul, 2001). Une réflexion des philosophes à partir des théories de la connaissance s'établit ensuite sur les rapports du sujet, celui qui construit des connaissances, et de l'objet, ce à partir de quoi la connaissance est construite (Develay, 1995). Cette réflexion prend forme d'abord dans une philosophie dualiste de la séparation de l'esprit et de la matière avec l'idéalisme platonicien et l'empirisme aristotélicien, puis le rationalisme (Develay, 1995).

L'idéalisme réduit l'objet de la connaissance au sujet de la connaissance, le sujet étant le centre du savoir, alors que l'empirisme fait reposer la connaissance du vrai sur l'expérience, l'objet et, par extension, la situation d'apprentissage, celle-ci étant le moteur des acquisitions (Develay, 1995). Le rationalisme fait de la raison, produit du dialogue entre le sujet et l'objet, la source du savoir (Develay, 1995). Les propositions rogériennes, behavioristes et constructivistes constituent des illustrations de ces trois théories dans le domaine des apprentissages scolaires (Develay, 1995), alors même que s'engage une réflexion sur la conception de la recherche scientifique au cours du XX^e siècle (Van der Maren, 1995).

D'après Pourtois et Desmet (1988), d'une conception traditionnelle, où le discours scientifique puise ses sources exclusivement dans la psychologie, apparaît une conception nouvelle en sciences humaines, avec le courant interactionniste (Bateson, 1980 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Engel, 1977). Nombre de disciplines sont alors contributives de la recherche en éducation telles que la sociologie, l'anthropologie, l'ethnographie, la psychologie, la linguistique, l'économie ou encore l'histoire (Anadón, 2006 ; Karsenti et Demers, 2004 ; Meirieu, 1995 ; Merriam, 1988 ; Van der Maren 1995) pour aborder la réalité de manière globale plutôt que linéaire (Pourtois et Desmet, 1988 ; Weber, Noreau et Fougeyrollas, 2004), qui peut s'illustrer par les caractéristiques des épistémologies dominantes (Savoie-Zjac et Karsenti, 2004).

Le paradigme naturaliste, constructiviste ou interprétatif favorise une recherche plus intensive d'un matériau qualitatif (Anadón, 2004). À partir de l'approche qualitative, la méthode de l'étude de cas permet de tenir compte d'une réalité globale vécue par les acteurs du monde de l'éducation (Savoie-Zjac et Karsenti, 2004), ou des réalités complexes, plurielles, diverses et interactives (Anadón, 2004). D'après Merriam (1988), il y a lieu de s'intéresser au pourquoi et au comment du phénomène, ce qui peut engager des problèmes conceptuels, quant à la façon de percevoir la réalité du

jeune, les problèmes d'action, quant à la manière d'améliorer la situation, et les problèmes de valeur, quant à la conséquence indésirable générée par le phénomène. Merriam (1988) précise que l'étude de cas est *particulariste*, parce qu'elle s'intéresse au cas particulier ou un système restreint. L'étude de cas interprétative est également *descriptive* puisqu'elle peut contenir une description détaillée du cas et ainsi illustrer, soutenir ou réfuter les postulats théoriques adoptés avant la collecte des données (Merriam, 1988). L'étude de cas qualitative est *inductive* en ce qu'elle s'appuie sur un raisonnement afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés ou les hypothèses (Merriam, 1988). De même, l'étude de cas est *heuristique*, car elle permet une compréhension approfondie du cas (Merriam, 1988).

La présentation des fondements épistémologiques et de l'approche qualitative de l'étude de cas introduit les perspectives méthodologiques utilisées pour traiter le problème spécifique relevé.

3.2 Perspectives méthodologiques

La synthèse des écrits recensés permet de rendre compte des perspectives méthodologiques utilisées en lien avec la problématique à l'étude, dans les tableaux A.2 et A.3. La majorité des études retenues sont des études de cas (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999). Le nombre de participants varie de un à dix-sept cas de personnes sourdes ou avec des incapacités, en ce qui a trait aux recherches qui privilégient une approche qualitative à partir de l'étude de cas. Les études de cas recensées, sauf celles de Crête (2006) et de Miller (2001), comprennent plus de dix participants, afin de faciliter les comparaisons. Les résultats d'une étude de cas multiples sont plus intéressants et plus convaincants que

les résultats provenant de l'interprétation d'un seul cas, où sont envisagées le plus de variables possibles (Merriam, 1988).

Le nombre idéal de participants pour l'étude de cas multiples varie entre quatre et dix, d'après Stake (2006). Un nombre réduit de participants, à l'instar de Miller (2001), peut permettre de rejoindre des personnes sourdes qui sont susceptibles d'avoir été soutenues par leur famille, l'école et la communauté dans les domaines de l'éducation et du travail. À l'exemple de Lindstrom et al. (2007), il paraît judicieux de se rapprocher des acteurs signifiants dans l'environnement de la personne sourde et les domaines de l'éducation et du travail, relativement à un ou ses deux parents, un enseignant signifiant et son employeur. Ces informants clés peuvent fournir de l'information (Lindstrom et al., 2007), qui peut être reliée à celle obtenue auprès du participant sourd.

Il est possible de remarquer que, dans les études de cas recensées, les participants sont âgés de 15 à 69 ans (Blais, 2005 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004). Il faut souligner toutefois qu'une étape importante apparaît à l'âge de 21 ans, puisque l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [ÉHDAA] n'a plus droit aux services éducatifs ou au suivi au plan des services (Gouvernement du Québec, 2011). Cette période est à retenir, marquant une période clé dans la transition de la personne sourde de l'école vers le marché du travail. La transition école-travail est mieux représentée par la catégorie de personnes de 15 à 35 ans et plus (Blais, 2005 ; Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

Les études recensées s'appuient également sur d'autres critères qui ont permis la sélection des participants tels que le mode de communication privilégié par la personne et la famille qui vont de l'oralisme au bilinguisme (Gaucher, 2005 ; Moody,

1983 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Poirier, 2005) et peuvent avoir des répercussions sur le développement ou l'intégration de la personne sourde (Blais, 2005 ; Miller). Crête (2006), Foster et MacLeod (2004) et Miller (2001) effectuent une étude auprès de Sourds, qui communiquent de manière privilégiée en langue des signes, Eriks-Brophy et al. (2006, 2007), Punch et Hyde (2005), auprès de sourds oralistes, alors que Blais (2005), Garay (2003), Pinsonneault et Bergevin (2006) se rapprochent des personnes sourdes gestuelles, bilingues et, d'autres, oralistes. Plusieurs études (Blais, 2005 ; Lindstrom et al. 2007 ; Noonan et al., 2004) amènent à retenir également les critères du genre. De même, il est judicieux de rejoindre des personnes sourdes, selon leur situation d'emploi (Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003 ; Lindstrom et al., 2007 ; Noonan et al., 2004).

La plupart des recherches recensées s'appuie sur l'étude de cas qualitative à partir de l'histoire de vie des participants (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999), sauf Eriks-Brophy et al. (2006, 2007), qui utilisent des *focus groups* et le questionnaire. Les études recensées s'appuient sur différents procédés d'instrumentation dont il est possible de retenir le questionnaire, le récit de vie, l'observation et le journal de bord, à l'instar de Lindstrom et al. (2007). La démarche de recherche peut intégrer une observation participante, tout comme Blais (2005) et Miller (2001).

Foster et MacLeod (2004), Miller (2001) utilisent un questionnaire auprès des participants sourds, Wolfe (1999), auprès des parents de leur enfant sourd et, Lindstrom et al. (2007), à la fois auprès des jeunes adultes avec des incapacités mais aussi de leurs parents. Le questionnaire est envoyé comme préalable (Lindstrom et al., 2007), une semaine avant les entrevues avec les parents et récupéré au moment de l'entrevue (Wolfe, 1999) ou fourni par l'administration de la prison (Miller, 2001).

Par contre, dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006) auprès des participants sourds, le questionnaire a été remis par un intermédiaire lors des rencontres de groupe ou individuelles, par courrier postal ou électronique ou par le biais d'un site internet. Considérant l'ensemble des études de cas qualitatives recensées (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999), le recrutement du participant a eu lieu auprès des organismes de Sourds ou de personnes avec des incapacités, des écoles, des centres de réadaptation, d'un hôpital, d'une prison ou encore à partir d'une expérience de vie personnelle. Blais (2005) et Wolfe (1999) ont complété le recrutement des participants par « effet boule de neige ».

Les entrevues sont individuelles et semi-dirigées dans la majorité des études de cas qualitatives recensées (Blais, 2005 ; Crête, 2006 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Miller, 2001 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999). Blais (2005), Foster et MacLeod (2004), Garay (2003), Miller (2001) et Noonan et al. (2004) ont fait appel à un interprète professionnel au cours de l'entrevue auprès des personnes sourdes gestuelles. Lindstrom et ses collègues (2007) sont les seules à effectuer deux entrevues auprès du participant avec des incapacités. La première entrevue met en évidence les expériences de vie scolaires et au cours de l'enfance de la personne, puis, la deuxième, décrit des opportunités, des barrières et des expériences vécues lors de l'inclusion sur le marché du travail à la sortie de l'école secondaire (Lindstrom et al., 2007). La durée des entrevues est de 90 minutes à trois heures (Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom et al., 2007 ; Noonan et al., 2004). Lindstrom et al. (2007) indiquent avoir pris une période de neuf mois pour recueillir les données de 59 entrevues.

La majorité des études de cas qualitatives recensées (Blais, 2005 ; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999) retiennent un enregistrement avec magnétophone et trois études (Blais, 2005 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Miller, 2001) ont eu recours à un enregistrement vidéo. Dans les trois cas, l'enregistrement vidéo n'a pas été transcrit, mais pour Miller (2001), il a servi à préserver l'information obtenue auprès des participants sourds. Foster et MacLeod (2004) ont pu retranscrire 1 000 pages de verbatims. Les entrevues peuvent avoir lieu à domicile, à l'école (Lindstrom et al., 2007 ; Wolfe, 1999) ou encore dans des organismes intermédiaires (Pinsonneault et Bergevin, 2006), par exemple.

Dans la plupart des études de cas qualitatives recensées (Eriks-Brophy et al., 2006, 2007 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Lindstrom, et al., 2007 ; Noonan et al., 2004 ; Wolfe, 1999), l'analyse des entrevues repose uniquement sur une analyse transversale, ou orientée sur les variables. Une analyse orientée sur les variables s'appuie sur les variables transversales, les interconnections entre les cas étudiés, en ayant recours à une comparaison systématique (Miles et Huberman, 2003). Seules les études de Blais (2005), de Miller (2001) et de Veillette (2005) intègrent également une analyse thématique, ou orientée sur les cas. Une analyse orientée sur les cas consiste au détail de chaque cas, où chacun est considéré individuellement, pour l'examiner en profondeur, faisant ressortir à la fois des thèmes et le caractère unique d'un fait lors de son émergence (Miles et Huberman, 2003). Les chercheurs effectuent des rencontres d'équipe, plutôt qu'une validation interjuges du codage, pour valider le développement initial des données, à l'instar de Lindstrom et ses collègues (2007). Comme le présentent Lindstrom et al. (2007), l'analyse des questionnaires peut se faire à partir des moyennes ou des indices obtenus.

Les perspectives méthodologiques permettent d'établir les bases de l'opérationnalisation et de l'instrumentation retenue dans le cadre cette recherche.

3.3 Opérationnalisation et instrumentation

L'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthodologie retenue comprend une description : 1) de l'échantillonnage ; 2) de la stratégie de collecte des données ; 3) des outils de collecte des données ; 4) du traitement des données et 5) des limites de la recherche.

3.3.1 Échantillonnage

La méthodologie du projet de recherche prend forme dans l'étude de cas multiples à partir d'une approche qualitative. Dans le cadre de ce projet, il est souhaitable de rejoindre des participants sourds qui sont : 1) issus de familles entendant ou sourdes ; 2) gestuels, oralistes ou bilingues ; 3) de genre masculin ou féminin ; 4) âgés de plus de 21 ans pour mieux caractériser la période de transition école-travail et 5) en emploi.

Il s'agit plus, dans le cadre de ce projet, d'obtenir un échantillonnage théorique, c'est-à-dire des échantillons qui ne sont pas d'abord des échantillons de population ou de sujets, mais plutôt des échantillons de situations dans lesquelles le chercheur pourra cueillir des données « théorisables » (Guillemette, 2006). La saturation théorique permettra de déterminer combien d'entretiens seront analysés (Mucchielli, 1996), la saturation se faisant à la suite d'applications successives et jusqu'à ce qu'il y ait une redondance dans les résultats obtenus (Glaser et Strauss, 1967). La saturation des données a été obtenue à partir de sept participants sourds dans le cadre de cette étude.

Suite à la description de l'échantillonnage, il y a lieu d'exposer la stratégie de collecte des données.

3.3.2 Stratégie de collecte des données

Une rencontre d'information avec le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie [RPSM] a eu lieu comme préalable, au cours du mois de septembre 2009, afin d'engager la participation du chercheur, la traduction en français sourd des documents soumis aux participants sourds gestuels (appendices B, C et D), ou encore la médiation en langue des signes québécoise. Le RPSM a pu servir d'intermédiaire pour le recrutement des personnes sourdes. La participation du chercheur aux événements proposés par le RPSM, au cours de l'automne 2009, a permis d'effectuer une observation participante de rencontres entre des personnes sourdes et des entendants, soutenue par un journal de bord à partir de notes de site, théoriques, méthodologiques ou personnelles (Savoie-Zjac, 2004).

Le chercheur a tenté de recruter les participants sourds à partir du Centre québécois de la déficience auditive [CQDA], du département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, des Services régionaux en interprétariat, des Centres de réadaptation en déficience physique [CRDP], de la Fondation des Sourds du Québec, des associations régionales de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs [AQEPA], des associations de personnes sourdes, puis des références provenant des premiers sourds rencontrés.

À partir du mois de septembre 2009, les intermédiaires des associations ont envoyé un mini-sondage exploratoire aux personnes sourdes qui fréquentent leur établissement (appendice B). Ce mini-sondage a pu expliquer brièvement le but et les

objectifs de l'étude. Les répondants ont ensuite été rejoints soit par le biais de l'adresse électronique, soit par l'intermédiaire de l'association. Le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie [RPSM] a mis en place aussi un site web à partir du mois de décembre 2009, auquel les associations ont pu se référer pour informer les personnes sourdes, avec une transcription vidéo [<http://www.rpsm.ca/sylvain.htm>]. D'autres personnes sourdes intéressées à participer ont pu faire une demande auprès de leur organisme pour la réception du mini-sondage exploratoire. L'utilisation de la technique d'échantillonnage par boule de neige a également été retenue puisqu'elle permet d'« identifier de bons cas grâce à des personnes qui connaissent d'autres personnes qui connaissent des cas riches en informations » (Patton, 1987), ce qui fait partie des limites de cette étude.

En date du 27 avril 2010, seulement 20 mini-sondages exploratoires ont pu être récoltés par le chercheur. De ce nombre, seulement 11 participants ont accepté de participer à l'étude, dont deux qui se sont désistés au cours de l'étude. Compte tenu du faible taux de participation, l'équipe de recherche a souhaité préciser la réalité de personnes sourdes qui utilisent la langue des signes québécoise [LSQ] ou la LSQ et la langue orale de manière privilégiée, réduisant le nombre de participants sourds à sept. Le vécu des participants sourds permet de rejoindre la réalité de trois régions du Québec.

Au début de la rencontre d'entrevue, les répondants remplissent un formulaire de consentement accompagné d'une lettre d'invitation requis par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Afin de garantir la compréhension de la lettre de consentement auprès des participants sourds, cette lettre a été adressée au début de l'entrevue, en étant accompagnée de la lettre d'invitation. Dans le souci de préserver la même procédure, les lettres ont été administrées de la même façon auprès des parents et des enseignants. Après plusieurs relances auprès des employeurs et

d'un parent, le chercheur a pris la décision de ne pas poursuivre le recrutement auprès de ces personnes. Un père aujourd'hui séparé de sa conjointe a souhaité ne pas participer à l'étude. Plusieurs participants n'ont pu être rejoints pour des raisons de santé ou étant donné l'incapacité à les rejoindre. Cela a été le cas pour quatre pères et deux enseignants. Le premier choix des participants sourds au sujet des enseignants considérés comme signifiants ont été remplacés par le deuxième choix. Au total, 22 répondants ont participé à l'étude dont sept personnes sourdes, six mères, deux pères et sept enseignants.

La lecture de la lettre d'invitation et du formulaire de consentement a été effectuée par la personne sourde avec l'aide de l'interprète si besoin. Puis, les participants ont complété un questionnaire sur la *Mesure des habitudes de vie* (Fougeyrollas et Noreau, 1998) dans les domaines de l'éducation [14 énoncés] et du travail [12 énoncés] et la *Mesure de la qualité de l'environnement* (Fougeyrollas et al., 1999) dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs [26 énoncés]. Le questionnaire est intégré dans l'appendice C et a été traduit en français sourd. Ce questionnaire permet de mieux cerner le profil de participation sociale des participants dans les domaines de l'éducation et du travail, reliés aux obstacles et aux facilitateurs présents dans l'environnement de la personne. Le questionnaire a pu servir de grille pour l'analyse des entrevues effectuées auprès des participants sourds.

Des récits de vie de type narratif sous forme d'entrevues individuelles, structurées tels que proposées par Lindstrom (2009) sont effectués à partir du mois d'octobre 2009, dans les locaux des associations pour les personnes sourdes, à domicile pour les parents, dans les écoles, ou à domicile le cas échéant, pour les enseignants signifiants (appendice D). L'entrevue a été réalisée en français sourd auprès des participants sourds, avec la médiation de l'interprète en langue des signes québécoise. Le début de

l'entrevue a consisté à expliquer mon rôle de chercheur, qui est de poser des questions, clarifier les commentaires et écouter les expériences de vie des répondants. Les entrevues auprès des participants sourds ont duré de deux à trois heures.

Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'un magnétophone et transcrites intégralement par l'intervieweur. Plusieurs personnes sourdes communiquant de manière privilégiée par le biais de la langue des signes et de la langue orale ont bénéficié d'un interprète professionnel au moment de l'entrevue. C'est donc l'enregistrement oral des productions de l'interprète qui a été réalisé. Pour préserver les données, un enregistrement vidéo a été effectué pour chacune des entrevues avec les participants sourds. Le même interprète a participé aux entrevues. Il faut souligner que l'interprète professionnel s'identifie aux *codas* [*Children of deaf adults*], c'est-à-dire en tant que personne issue de parents qui sont Sourds et ayant une identité bilingue et biculturelle, sur la base de la langue des signes et la langue orale (Bull, 2004).

Pour protéger la confidentialité des sources, seul le chercheur responsable, la personne sourde et l'interprète ont eu accès aux entrevues. Comme convenu dans l'entente, les transcriptions des entrevues n'ont pas été envoyées aux répondants. Toutefois, les résultats de recherche seront transmis sous forme de résumé au représentant de chacune des associations participantes, les familles et les enseignants participants. Toutes les cassettes seront conservées précieusement, dûment identifiées, pour la durée de l'étude. Elles seront détruites intégralement à la fin de la démarche d'étude.

De la même façon, des récits de vie adaptés de Lindstrom et al. (2009) sont également effectués auprès du parent (ou des parents) des participants sourds et d'un enseignant signifiant (appendice D), à partir du mois de novembre 2009, afin de mieux

comprendre comment ils ont soutenu la personne sourde à poursuivre ses études ou être incluse sur le marché du travail. Les parents et les enseignants ont été rejoints à l'aide des données du mini-sondage exploratoire ainsi que par l'entremise de la commission scolaire du milieu. Aucune entrevue auprès des parents ou des enseignants n'a nécessité la présence de l'interprète.

Un questionnaire sur les facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière [27 énoncés] de Turner et al. (2003) est également soumis aux parents des participants sourds (appendice C). Les parents remplissent le formulaire de consentement accompagné d'une lettre explicative du but et des objectifs de l'étude, puis répondent au questionnaire remis avant le début de l'entrevue. L'entrevue dure entre 90 minutes et trois heures selon les parents. La durée de l'entrevue auprès de l'enseignant signifiant est de 55 minutes à 90 minutes.

La description de la stratégie pour collecter les données amène à en préciser les outils.

3.3.3 Outils de collecte des données

Le questionnaire *Mesure des habitudes de vie* [MHAVIE 3.0] (Fougeyrollas et Noreau, 1998), remis au répondant sourd (appendice C), permet de mesurer la participation sociale de la personne sourde dans le domaine de l'éducation [14 énoncés] et le domaine du travail [12 énoncés]. L'échelle de mesure, de style Likert, renvoie à trois concepts de la participation sociale et elle est différente pour chacun des concepts. Pour mesurer le degré de difficulté, l'échelle tient compte du fait que l'habitude de vie est réalisée « sans difficulté » [1 point], « avec difficulté » [2 points], « réalisée par substitution » [3 points], « non réalisée » [4 points] ou « ne s'applique pas » [ns]. Pour mesurer le type d'aide requis, l'échelle considère que

l'habitude de vie est réalisée « sans aide » [1 point], « avec une aide technique » [2 points], « un aménagement » [3 points] ou « une aide humaine » [4 points]. Pour mesurer la *satisfaction de la personne*, l'échelle permet de voir si la personne est « très insatisfaite » [1 point], « insatisfaite » [2 points], « plus ou moins satisfaite » [3 points], « satisfaite » [4 points], « très satisfaite » [5 points] de la réalisation de l'habitude de vie.

Le questionnaire présenté au participant sourd propose également 26 énoncés répertoriés dans la *Mesure de la qualité de l'environnement* [Version 2.0] de Fougeyrollas, Noreau, Saint-Michel et Boschen (1999), illustrant les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs (appendice C). Ces énoncés ont été retenus considérant leur pertinence avec la réalité des personnes sourdes. Chaque élément est évalué par le répondant à partir d'une échelle de type Likert en sept points, qui permet de déterminer si l'élément est un obstacle ou un facilitateur à la participation sociale de la personne sourde. L'échelle utilise les valeurs suivantes : « un obstacle majeur » [1 point], « un obstacle moyen » [2 points], « un obstacle mineur » [3 points], « un facteur n'ayant aucune influence » [4 points], « un facilitateur mineur » [5 points], « un facilitateur moyen » [6 points], « un facilitateur majeur » [7 points] à la participation sociale. Si le participant ne sait pas dans quelle mesure le facteur l'influence, il cochera « Je ne sais pas » [nsp] et s'il n'est pas sur le marché du travail, il cochera « Ne s'applique pas » [nsp].

Le questionnaire de Turner et al. (2003) présente une liste de 27 énoncés au parent du répondant sourd, afin de préciser les facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière de la personne sourde (appendice C). Le participant indique son degré d'accord avec chaque énoncé à partir d'une échelle de type Likert en quatre points allant de « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un

peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points]. Le participant peut aussi indiquer si l'énoncé « Ne s'applique pas » [nsp].

À partir des outils de collecte des données, il y a lieu d'exposer la manière dont ces données seront traitées.

3.3.4 Traitement des données

Le niveau de réalisation de chacune des habitudes de vie est mesuré sur une échelle en 10 points (Fougeyrollas et al., 2005) : « Non réalisé » [0 point], « Réalisé par substitution » [1 point], « Réalisé avec difficulté avec aide technique (ou aménagement) et aide humaine » [2 points], « Réalisé avec difficulté avec aide humaine » [3 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement, et aide humaine » [4 points], « Réalisé sans difficulté avec aide humaine » [5 points], « Réalisé avec difficulté avec aide technique, ou aménagement » [6 points], « Réalisé avec difficulté sans aide » [7 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement » [8 points], « Réalisé sans difficulté sans aide » [9 points]. Une cote de 9 correspond à une participation sociale complète où la réalisation des habitudes de vie s'effectue sans difficulté alors qu'une cote décroissante indique la présence, de façon proportionnelle, de difficultés de réalisation dans les domaines de l'éducation ou du travail.

Aux fins de l'analyse de la *MHAVIE*, la perturbation sur le plan de la participation sociale sera qualifiée selon les cotes obtenues (Fougeyrollas et al., 2005). Une cote inférieure ou égale à 3 sur l'échelle de réalisation signifie une perturbation grave. Une cote variant entre 4 à 7 est attribuée à une perturbation modérée. Finalement, à une cote égale ou supérieure à 8 est associée à une faible ou à une absence de

perturbation. La satisfaction personnelle est mesurée séparément. Le calcul d'un score global pour l'ensemble des habitudes de vie est utile pour obtenir une appréciation générale de la participation sociale. Ce score global se calcule en additionnant l'ensemble des scores obtenus pour chaque habitude de vie.

Pour le traitement de la mesure de l'environnement, l'échelle d'appréciation est regroupée en trois catégories comprenant les obstacles avec des scores allant de l'obstacle majeur [-3 points], l'obstacle moyen [-2 points], à l'obstacle mineur [-1 point], s'il n'y a aucune influence [0 point] et incluant les facilitateurs s'échelonnant du facilitateur mineur [+1 point], au facilitateur moyen [+2 points], puis au facilitateur majeur [+3 points].

Le questionnaire de Turner et al. (2003) permet de regrouper les facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière de la personne sourde selon quatre catégories. La première catégorie renvoie à de l'aide instrumentale à partir des sept premiers items. La deuxième catégorie illustre le rôle de modèle du parent relié au choix de carrière compte tenu de sept items. La troisième catégorie illustre l'encouragement verbal du parent avec six items. La quatrième catégorie retient le soutien affectif accordé par le parent à son enfant sourd à partir de sept items.

En ce qui a trait aux entrevues, l'analyse de cas croisée s'appuie sur les deux stratégies de Miles et Huberman (2003), l'une orientée sur les variables ou les thèmes récurrents, l'autre orientée sur les cas, pour préciser la façon dont la famille, l'école et la communauté soutiennent la personne sourde à poursuivre ses études ou à être incluse sur le marché de l'emploi. La méthode d'analyse de contenu est employée par codage et catégorisation, les propos des répondants étant codés en unités de sens. La préoccupation première est de laisser émerger les données, c'est-à-dire les propos des personnes qui participent à l'étude. D'après Blais (2005), en codant minutieusement

et systématiquement les propos des répondants lors de notre étude, et en les classant dans des catégories, il sera possible de préciser, au fur et à mesure de l'accumulation des données, des propositions comparatives. Le codage a été effectué avec l'assistance du logiciel N'Vivo.

Du déroulement des procédures de la recherche, qui aboutissent entre autres au traitement des données, découlent les limites de la recherche.

3.3.5 Limites de la recherche

Il faut spécifier des limites inhérentes à l'étude de cas qualitative dont la première met en cause la portée de généralisation. Pour amenuiser le risque d'hypervalorisation du cas (Van der Maren, 1995) et la difficulté de reproductibilité et de généralisation des résultats (Gagnon, 2005), l'étude de cas multiples a toutefois pu augmenter la validité externe (Merriam, 1998 ; Patton, 1987). Un potentiel de généralisation des résultats apparaît alors plus dans les similitudes et les traits communs qui caractérisent le phénomène ou illustrent le cas typique (Anderson et Arsenault, 1998). L'étude a atteint un nombre idéal, situé entre quatre et dix (Stake, 2006), jusqu'à ce qu'il y ait redondance des données, avec un nombre de sept participants sourds.

La validité externe de l'étude de cas augmente si la description est très détaillée, avec une analyse transversale du site et du cas (Karsenti et Demers, 2004), permettant la description de variables, ce qui est courant dans le champ de l'éducation spécialisée (Stake, 1995). L'étude s'est appuyée en effet sur une description très détaillée des cas, à partir d'une grille déjà testée comme schéma pour codifier ou traiter les données recueillies (Gagnon, 2005). Il est fait référence ici d'abord au protocole d'entrevue de Lindstrom et al. (2009), adapté à la réalité de la personne sourde. Puis,

il y a l'utilisation des questionnaires de la *Mesure des habitudes de vie* [MHAVIE 3.0] (Fougeyrollas et Noreau, 1998) et de la *Mesure de la qualité de l'environnement* [Version 2.0] de Fougeyrollas et al. (1999). Il faut mentionner que seuls certains domaines de la MHAVIE et la MQE ont été retenus aux fins de l'étude et que le but n'a pas été ici d'en établir les normes de validité et fidélité. D'après plusieurs auteurs (Noreau et Fougeyrollas, 1999 ; Noreau, Fougeyrollas et Vincent, 2002), la MHAVIE et la MQE ont fait l'objet d'études pour en déterminer les qualités métrologiques, en termes de validité et de fidélité, qui s'avèrent tout à fait dans les normes acceptables pour de tels instruments. L'utilisation de versions courtes ou abrégées de ces instruments atteint les critères de validité et de fidélité requis (Lepage et al., 2007, 2009a, 2009b).

Van der Maren (1995) rappelle aussi le risque, pour le type de méthodologie employée, d'un effet Rosenthal, dont l'interaction entre le chercheur et l'informateur risque de produire un matériel en fonction des attentes du premier. La volonté a été ici de réduire les effets de la présence de l'observateur, à partir de multiples sources de données (Gagnon, 2005), variant les techniques de collecte des données. La triangulation est la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2004 ; Merriam, 1998).

La triangulation correspond au fait de recouper une source de données par d'autres, au moins deux (Van der Maren, 1995). La triangulation a pu se faire ici à partir : 1) d'une révision des données (Merriam, 1988; Stake, 1995) avec l'interprète à la suite de l'entretien, par les chercheurs impliqués dans l'étude, 2) de l'utilisation de différents outils de collecte des données, dont les recherches antérieures, les entrevues structurées, les questionnaires, l'observation participante et le journal de bord (Patton, 1987 ; Van der Maren, 1995 ; Yin, 2003), 3) d'un échantillon de situations (Guillemette, 2006 ; Van der Maren, 1995), caractérisant les profils allant de

l'oppression, la résignation, la résilience à la libération, 4) d'une analyse transversale du site et du cas (Karsenti et Demers, 2004) avec le recoupement des informations avec d'autres participants sourds, leurs parents et un enseignant signifiant.

Le recrutement des participants a été effectué avec l'effet « boule de neige », tel que prescrit par Patton (1987), ce qui fait également partie des limites de l'étude qui rejoint surtout des participants qui se connaissent entre eux. Cette technique s'est avérée néanmoins très utile pour rejoindre des personnes sourdes à partir d'informateurs clés, ayant facilité le lien de confiance avec les participants. Ces mêmes informateurs clés ont pu se positionner vis-à-vis des perceptions mêmes du chercheur, en devenant une source d'information supplémentaire. Une révision des données obtenues auprès des participants sourds a été conduite à la suite des entretiens avec l'interprète professionnel pour augmenter la validité interne, dont les commentaires ont été annotés dans le journal de bord, voire enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

Une autre limite a trait au fait que ce type d'étude est onéreux en temps pour le chercheur et les sujets (Gagnon, 2005), de même que pour les partenaires, dont le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie, pour la traduction du protocole d'entrevue et du questionnaire utilisé auprès de la personne sourde. À l'instar de Blais (2005), cette recherche s'est appuyée sur une approche qualitative, afin de bien cerner le phénomène à l'étude et l'examiner dans toute sa complexité et temporalité en préservant le caractère unique des Sourds.

Le troisième chapitre a pu préciser les fondements épistémologiques et les pratiques de la recherche retenus à partir de l'approche qualitative de l'étude de cas, des perspectives méthodologiques, son opérationnalisation et son instrumentation. Le quatrième chapitre rend compte de l'analyse des résultats orientée sur les cas.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE RECHERCHE

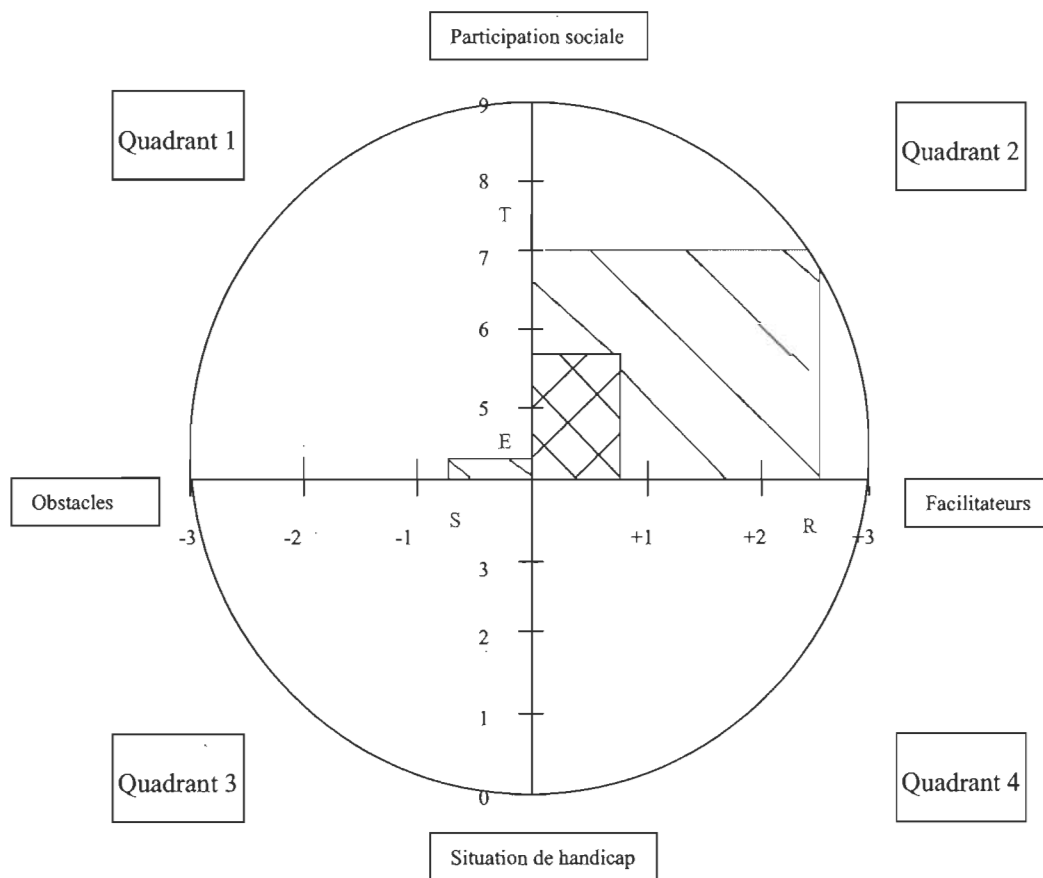
Les résultats de recherche présentent une analyse orientée sur les cas, qui met en évidence le détail de chaque cas. L'analyse fait ressortir ici les caractéristiques personnelles de chacun des participants sourds, puis les acteurs qui sont présents dans leur microenvironnement personnel, leur mésoenvironnement communautaire et leur macroenvironnement sociétal et ont pu être des obstacles ou des facilitateurs à leur participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Il est à noter que tous les noms utilisés sont fictifs afin de préserver la confidentialité des données.

4.1 Amandine


Amandine est une personne sourde âgée de 22 ans, avec une surdité de sévère à profond bilatéralement depuis la naissance, qui communique de manière privilégiée avec la langue des signes (tableau E.1). Elle a obtenu un diplôme de cinquième secondaire en cheminement ordinaire, en milieu urbain, puis a poursuivi des études professionnelles en photographie qu'elle n'a pas complétées. Elle a deux emplois temporaires à temps partiel où elle fait de l'entretien ménager, le soir, pour l'un, et sur appel, pour l'autre. Amandine travaille généralement entre 30 et 40 heures par semaine. Elle gagne entre 10 et 14 dollars de l'heure selon l'emploi. La dernière année d'imposition, son revenu brut est évalué à environ 17 000 dollars, avec un taux horaire de neuf dollars de l'heure. Elle vit en milieu urbain.


L'analyse de l'influence de l'environnement sur la participation sociale d'Amandine à partir de la moyenne obtenue dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs en relation avec les domaines de l'éducation et du travail, permet d'illustrer un profil de libération, dans le quadrant 2 (figure 4.1). C'est plus particulièrement son réseau social et les attitudes de son entourage, avec une moyenne de 2,4 et de 1,25, comprise entre -3 et 3, qui influent sur une participation sociale élevée dans les domaines de l'éducation et du travail (tableau E.19), avec une moyenne de 4,33 et de 7, compte tenu d'une échelle allant de 0 à 9, et lui permettent de se libérer. Le réseau social et les attitudes de l'entourage comprennent des facteurs qui se situent dans le microenvironnement personnel, de même que le mésoenvironnement communautaire d'Amandine (tableaux E.11 et E.12). Il faut remarquer le soutien des parents, de sa sœur cadette, qui sont des facilitateurs majeurs dans le microenvironnement personnel, avec un score de 3. Les amis, un voisin, les collègues d'études, les collègues de travail sont des facilitateurs majeurs dans le mésoenvironnement communautaire. Malgré la présence de facilitateurs majeurs dans l'environnement d'Amandine, avec un score de 3, elle doit tout de même faire face à des obstacles majeurs, avec un score de -3, au plan des services éducatifs et du marché du travail (tableaux E.13 et E.14), qui mettent à l'épreuve sa résilience. De tels obstacles prennent forme dans le macroenvironnement sociétal, entre autres, au plan de l'accès aux prêts et bourses et de la disponibilité actuelle des emplois.

Figure 4.1 Profil d'Amandine



Légende :

 : Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

T : Travail.

S : Services éducatifs.

E : Éducation.

L'analyse qualitative permet de relever plusieurs caractéristiques personnelles d'Amandine mises en jeu dans la poursuite de ses études et son inclusion sur le marché du travail. Amandine évoque la difficulté de compréhension en français, le manque de confiance en elle, la décision d'interrompre ses études, l'incertitude dans son orientation scolaire, la crainte par rapport à la communication dans son choix d'orientation, la peur d'abandonner ses emplois actuels pour un retour aux études, l'image qu'elle souhaite projeter d'elle-même, entre normalité et différence, en tant que personne d'abord, puis personne sourde, la fierté d'avoir obtenu son diplôme de cinquième secondaire du fait de sa persévérance, l'importance de poursuivre des études postsecondaires.

Amandine : Lorsque j'ai été intégrée, cela allait super bien, sauf en français. J'avais de la difficulté à comprendre à cause de ma surdité (...). Moi, je n'ai pas confiance en moi (...). J'ai pris la décision d'arrêter mes études pendant un an, puis retourner à l'école pour avoir un diplôme d'études collégiales. Finalement, je n'avais pas le goût de retourner à l'école (...). Je ne sais pas quoi faire (...). Avant je voulais aller en esthétique, puis j'ai changé d'idée parce que j'avais peur. La communication aurait pu être un peu difficile, mais en décoration, je ne suis pas sûre (...). Je t'ai dit que je pensais retourner à l'école, mais j'ai peur un petit peu d'abandonner, de perdre mes emplois (...). Je veux être vue comme une personne normale. Je ne veux pas que les gens me confondent avec toutes sortes de handicap (...). Il faudrait que je travaille fort sur moi en tant que Sourde (...). Je suis contente d'avoir eu mon secondaire V, parce que j'ai travaillé fort à l'école au niveau des études, des devoirs (...). Je suis fière parce que j'ai eu mon diplôme (...). Maintenant, je comprends l'importance d'aller à l'école (...). D'aller (...) à l'Université, (...) au CEGEP ou de faire un DEP (...). Avant, je ne trouvais pas ça important. Je trouvais ça inutile. Actuellement, lorsque je vois les personnes qui ont un bon emploi, j'ai compris que c'est important d'y aller.

De même, les caractéristiques personnelles d'Amandine montrent une incertitude dans son orientation professionnelle, un sentiment de discrimination au plan des conditions salariales et un sentiment de frustration, de marginalisation dans ses relations de travail avec les collègues lors de son premier emploi, des difficultés et

des succès dans la communication avec les personnes de son milieu d'emploi et son autonomie.

Amandine : À l'hôtel et à [Entreprise], je ne veux pas continuer ça pour la vie. Peut-être un an ou deux. Je ne sais pas quoi faire. Peut-être travailler en décoration (...). Le [Service de restauration rapide] a peut-être un peu abusé de moi. J'aurais dû être augmentée (...). J'avais beaucoup de frustrations. Une Sourde qui peut progresser de statut ? Avec le temps, cela s'est amélioré. Les autres employés ne m'écoutaient pas, cela m'a mis en colère (...). Je me sentais mise à l'écart. Je n'étais pas capable de me défendre toute seule. Je n'avais pas d'aide (...). Une employée me montrait avec des gestes, c'était visuel aussi et puis moi je suis très visuelle (...). Elle m'a dit que c'était facile avec moi, que j'étais capable de comprendre. Elle a dit au patron que ça allait super bien (...). Au début, elle m'expliquait mais je ne comprenais pas tout. Je lui ai dit que ce n'était pas grave, que j'allais voir comment cela fonctionne. Maintenant, je comprends, je suis capable de faire ça toute seule.

4.1.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel, des facteurs de soutien des parents et des frères et sœurs apparaissent favoriser sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de retenir que les parents d'Amandine sont entendants (tableau E.2). Sa mère a atteint un niveau de cinquième secondaire et de première année universitaire pour son père. La mère d'Amandine est conseillère en ventes et, son père, coordonnateur du [Organisme].

Amandine fait part d'une relation positive avec ses parents et une proximité avec les autres membres de la famille. Cette relation a pu se renforcer à partir d'une résilience vécue du parent au noyau du couple, à la vie familiale puis sociale, qui prend forme de deuils ou de déséquilibres tout au long d'un processus de choix, entre autres pour l'enfant sourd, dans le choix de l'approche de communication.

Amandine : On est une famille qui reste proche les uns des autres (...). J'ai une très bonne relation avec eux.

Père : On a une résilience familiale assez extraordinaire (...), une capacité de se remettre des mauvais coups que l'on peut recevoir. C'est une façon de se remettre en équilibre constamment. On s'est fait mettre souvent en déséquilibre, dans toutes sortes de situations, pas juste avec mes enfants sourds, mais avec tous mes enfants, dans ma vie de couple, ma vie familiale, ma vie sociale (...). On vit d'énormes contraintes dans des choix que l'on fait pour nos enfants des fois en couple. On a choisi la LSQ.

Mère : Au départ, on ne savait pas dans quoi on s'embarquait et le deuil a été tout du long.

L'analyse qualitative fait ressortir un style parental propre à des parents défenseurs, en devenant un facilitateur moyen à majeur, avec des scores de 2 à 3, par le soutien et les attitudes (tableaux E.11 et E.12), à la participation sociale d'Amandine dans les domaines de l'éducation et du travail (tableaux E.7 et E.8), au plan des facteurs de soutien reliés au choix de carrière, avec une moyenne de 3,46, comprise entre 1 et 4 (tableau E.19). Le père d'Amandine a pu apporter plus d'aide instrumentale que la mère, le premier considérant être plutôt « fortement en accord », avec une moyenne de 3,57, d'avoir accordé ce type de soutien à sa fille et, la deuxième, être seulement « en accord », avec une moyenne de 3,14 (tableau E.15). Cette aide instrumentale apparaît moins dans l'aide aux devoirs et leçons au secondaire et le plan de carrière, mais plus à travers l'aide aux devoirs et leçons au primaire, des discussions sur la

transition scolaire et les aspirations, le développement de compétences, le plan de services, le soutien au financement, la médiation avec le SEMO et l'employeur.

Amandine mentionne des difficultés plus particulièrement dans l'aide aux devoirs et leçons. Amandine a pu réaliser sans ou avec difficulté, avec des scores de 1 et 2, des travaux scolaires à la maison (tableau E.4). Le père d'Amandine lui apporte du soutien en ce sens au primaire, alors que son frère plus jeune, lui aussi sourd, bénéficie plutôt de l'aide de ses amis, mais Amandine s'est retrouvée seule à partir du secondaire. De même, les parents d'Amandine évoquent le manque de planification du choix de carrière de leur fille au plan de sa formation.

Amandine : Je m'organisais toute seule. Mon père m'aidait. C'était trois heures d'étude tous les soirs pour comprendre le sens des mots. L'écriture, la lecture, c'était très long. Aujourd'hui, [Frère] a fini au bout de 20 minutes (...). Mes parents savent plus quoi faire pour l'aider (...). Mes amis l'aident aussi pour les devoirs et leçons. Il est capable de lire. Il comprend très vite les choses.

Père : Peut-être qu'avec Amandine, on a fait plus qu'avec [Frère sourd] au niveau de ses devoirs, au début. On a fait d'immenses efforts, extraordinaires. On travaillait sur un logiciel d'ordinateur pour la stimuler le plus possible, mais dans la limite du temps que l'on avait (...). Pour ses devoirs au secondaire, Amandine, on ne l'a pas beaucoup aidée. Elle se débrouillait pas mal toute seule. À part son conseiller d'orientation et le SEMO qui lui ont fait passer des tests pour connaître ses préférences, il n'y a pas eu de cheminement organisé pour une orientation de carrière. On n'a pas travaillé non plus sur ce point en tant que parents.

Par contre, les parents d'Amandine se sont engagés dans le plan d'intervention individualisé d'Amandine pour discuter de la transition du primaire au secondaire avec leur fille, de ses aspirations tout en lui laissant de l'autonomie dans ses choix au sujet de sa formation.

Mère : J'ai discuté avec Amandine au sujet de la transition du primaire au secondaire (...). Il fallait qu'elle devienne plus autonome.

Père : On n'a jamais eu plus d'aspirations qu'elle n'en a eues elle. On s'est positionnés avec nos enfants chez nous. On leur a dit : « Faites ce que vous aimez, c'est ce qui est important. Être heureux, c'est ça » (...). Cela a toujours été d'appuyer Amandine dans tous ses choix et avec toute l'énergie et la bonne volonté que l'on pouvait y mettre. Jamais de décider pour elle, dans la mesure qu'elle était rendue à une période où elle pouvait comprendre (...). Actuellement, elle nous raconte sa vie, ce qu'elle veut faire, ses espérances.

Les parents d'Amandine ont pu donner des tâches lui permettant de développer des compétences transférables plus tard dans son emploi, que ce soit dans l'entretien ménager, ou dans un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Mère : Elle savait que je comptais sur elle pour m'aider. Elle voulait m'aider. C'était un moyen de se démarquer par rapport à [Sœur cadette] qui, elle, ne voulait rien savoir du ménage.

Père : Elle est membre du conseil d'administration du [Organisme], parce que je vois en elle peut-être un potentiel d'apprentissage pour elle au départ (...). Peut-être qu'on s'installe pour un genre de cheminement possible.

Les parents d'Amandine ont apporté de l'aide à leur fille à s'investir dans son travail par le biais de leur engagement dans le comité de parents et au conseil d'établissement, au conseil d'administration de plusieurs organismes de réadaptation ou de défense des droits de la personne sourde pour la mise en œuvre du plan de services avec, entre autres, l'accès aux services d'interprétariat, l'adaptation du matériel pédagogique.

Père : Je me suis retrouvé sur deux comités ÉHDAA pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sur le comité de parents et le conseil d'établissement (...). J'ai fait tout le cheminement. [Mère] m'a accompagné là-dedans tout le long (...). Il y a une

obligation de faire des plans de services en regard de la Loi, sauf que si l'on n'intervenait pas auprès du directeur pour demander : « Quand est-ce le plan de services ? On veut y participer », c'était vite oublié. Il y a une règle qui fait en sorte que les parents soient sur le plan de services (...). On voulait un interprète. Cela a marché (...). À l'époque, j'étais directeur de [Organisme]. On connaissait des parents d'enfants sourds (...). Je me souviens d'avoir dit ça à [Organisme] : « Les jeunes sourds devraient avoir un conseiller d'orientation plus tôt que les autres » (...). J'étais à la fois sur le conseil de l'école, au conseil d'administration du [Centre de réadaptation en déficience physique] (...). Elle a eu tout notre appui lorsqu'elle a étudié en photographie. Je suis allé chercher deux lexiques en langue des signes sur lesquels [Chercheure] avait travaillé avec son équipe sur les thématiques d'architecture, de profondeur, etc. avec un langage plus spécialisé. Je l'ai remis à son interprète, à ce moment-là, pour l'aider.

Les parents d'Amandine ont apporté du soutien dans la recherche de financement pour les études de leur fille et évoquent le fait d'avoir eu à avancer l'argent pour l'interprète au cours de sa formation professionnelle. Ses parents l'ont soutenue pour défendre sa cause pour obtenir des prestations de l'assurance-emploi ou encore l'aident pour faire ses impôts.

Amandine : Pour le DEP, j'ai eu une bourse grâce à mon père (...). Mon père m'aide quand même par rapport au chômage. Plus qu'une fois. Il m'aide à remplir les formulaires. Cela m'aide beaucoup.

Père : On l'a supportait toujours, dès qu'elle avait besoin d'aide pour remplir des papiers du gouvernement. Elle recevait du bien-être. Elle restait encore chez ses parents. Elle travaillait chez [Restaurant rapide]. Elle était étudiante. On avait réussi à concilier tout ça (...). Quand on l'a aidée dans sa démarche, on est allé chercher le financement au niveau des prêts et bourses. Cela a été beaucoup de travail (...). Quand tu n'es plus au secondaire, les prêts et bourses t'envoient le montant et il faut que tu engages ton interprète (...). On n'avait pas encore reçu l'argent. Alors [Mère] et moi avons avancé l'argent pour lui donner ses premiers versements de salaire. On a été remboursé avec le montant lorsqu'il est arrivé, mais il y avait cette pression-là (...). Je l'ai accompagnée jusqu'à ceux qui s'occupent de l'assurance-chômage mais c'est elle qui a défendu sa cause. On a gagné notre cause (...). C'est sûr que sans mon appui, celui de [Mère] et d'autres, elle n'aurait peut-être pas été plus loin.

dans sa plainte, mais elle était capable de la porter. Maintenant, en ayant cheminé d'une plainte, elle sait comment cela marche.

Le père d'Amandine soutient sa fille en la référant à des services d'aide tels que le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] dans l'étape de recherche d'emploi. De même, les parents d'Amandine ont aidé leur fille à s'engager sur le marché du travail, puis au début de son activité d'emploi sur appel en servant d'intermédiaire de communication avec l'employeur.

Amandine : Mon père fait quasiment tout pour moi. Il appelle le SEMO. Il appelle partout pour moi (...). Mes parents m'ont dit : « Vas-y ! Va travailler » ! (...). Par rapport à l'hôtel, c'était seulement sur appel. Mettons au début, quand ils avaient besoin de moi, ils appelaient mes parents. Puis mes parents me rappelaient. Quand ils ont vu que j'étais capable de me débrouiller par téléphone, ils ont essayé de communiquer avec moi par textos.

Père : On est entré en contact Amandine et moi avec le SEMO, mais c'est beaucoup Amandine qui a dû faire sa démarche. On a été ensemble au SEMO.

Les parents rapportent qu'ils sont seulement « en accord », avec une moyenne de 2,86, avec le fait d'avoir pu jouer un rôle de modèle relié au choix de carrière (tableau E.16). Toutefois, les parents ont pu s'engager en ce sens, que ce soit pour faire rencontrer un collègue de travail, avec son père, ou lui montrer à faire de l'entretien ménager, avec sa mère.

Père : J'ai une collègue qui est infographiste. Elle m'a dit qu'elle allait essayer d'engager Amandine sur un programme avec une rencontre et qu'elle allait prendre le temps de montrer l'infographie à Amandine. Amandine n'a pas embarqué dans le projet.

Mère : Comme j'étais à la maison, Amandine m'a vu faire avec les enfants, le ménage aussi. C'est peut-être pour cela qu'elle est dans l'entretien ménager actuellement. Elle se donne. Elle a pris de la confiance dans ce domaine. Elle

savait qu'elle était bonne (...). Aujourd'hui, elle est là-dedans. Elle a quand même plus que moi dans son salaire.

Les parents d'Amandine indiquent qu'ils sont plutôt « fortement en accord », avec une moyenne de 3,75, pour dire qu'ils lui ont donné des encouragements, par exemple, à poursuivre ses études ou à obtenir un emploi (tableau E.17).

Amandine : Mon père m'encourage beaucoup (...). Mes parents travaillent fort pour moi.

Père : Si elle me disait qu'elle voulait faire de l'esthétique, je l'encourageais à faire de l'esthétique. Si elle voulait faire de la photographie, je l'encourageais à faire de la photographie. On a toujours assisté à ses spectacles, à ses activités. On l'encourageait à changer d'emploi. « Si tu n'es pas heureuse Amandine, change d'emploi ».

Les parents d'Amandine déclarent qu'ils sont plutôt « fortement en accord », avec une moyenne de 3,86, pour dire qu'ils ont apporté du soutien affectif à leur fille (tableau E.18). Ce type de soutien prend la forme de discussions, par exemple, dans le but de la rendre la plus heureuse possible, de lui faire prendre conscience de sa personne en la mettant face à elle-même à partir de ses réussites, son autonomie, malgré la limite de la communication. Pour cela, les parents d'Amandine ont favorisé l'accès de leur fille à la langue de signes, à des Sourds adultes et des entendants dans son milieu scolaire ou professionnel.

Père : Juste te dire que notre vision des choses, c'était de la rendre la plus heureuse possible (...). Et c'est souvent de la mettre face à elle-même (...). C'est de lui faire voir ses réussites. « Écoute, tu dis que tu n'es plus capable de faire ce job-là. Qu'est-ce que les gens te disent dans ton job, que tu es bonne ? S'ils te disent que tu es bonne, pourquoi tu dirais que tu n'es pas bonne ? C'est quoi ton idée » ? (...) Amandine était très jeune, on l'a mis devant des Sourds adultes qui réussissaient. Elle était très jeune, on a misé sur son autonomie. Est-ce que l'on peut se le dire que laisser partir une petite fille

sourde en bicycle, c'est de miser pas mal sur son autonomie dans un milieu où il y a pleins d'autos ? Elle était très jeune, on a dû se faire violence (...). On l'a mise rapidement en contact avec la langue des signes, des Sourds, le milieu.

Mère : Lui faire prendre conscience qu'elle est capable (...). C'est de discuter ensemble encore et encore et lui montrer que c'est parfois dans les simples choses de la vie, qu'elle vaut autant qu'une personne entendante, qu'elle est capable de travailler autant sinon plus parfois qu'une personne entendante. C'est de lui faire voir, lui faire remarquer qu'elle est capable, qu'elle est une personne à part entière (...). Il y a aussi le fait que l'on ne signe pas professionnellement. Donc, quand arrivent de grandes conversations, elles deviennent très vite des résumés. J'aimerais tellement pouvoir élaborer sur un sujet avec Amandine, (...) comme [Interprète].

Frères et sœurs

Les frères et sœurs entendants ont pu être des facilitateurs moyens à majeurs, avec des scores de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12), en encourageant Amandine à poursuivre ses études ou encore sa recherche d'emploi, considérant les attitudes et le soutien des proches. Le soutien de la sœur cadette d'Amandine, entendante, a pu être un facilitateur majeur, avec un score de 3, au moment de l'embauche en servant notamment d'interprète, puis dans l'aménagement du milieu de travail pour que l'horaire corresponde à celui de sa sœur le premier mois, lors de son premier emploi. Sa sœur a pu servir de personne-ressource pour sensibiliser l'employeur au sujet de la langue des signes québécoise et des compétences d'Amandine en restauration. Au-delà d'un sentiment de frustration d'Amandine par la comparaison avec sa sœur, celle-ci a pu jouer un rôle de modèle pour Amandine par la suite en devenant chef d'équipe.

Amandine : Ils m'encouragent soit à aller à l'école ou à faire de la recherche d'emploi (...). Avant je travaillais au [Restaurant rapide]. C'était ma première expérience. J'ai été engagée grâce à ma [Sœur cadette] (...). Le patron lui a

demandé ce que c'était que la LSQ (...). Le patron lui a dit que je pourrais éventuellement travailler à la cuisine (...). Au début, au [Restaurant rapide] (...), je voulais être avec ma [Sœur cadette]. Je voulais avoir le même horaire de travail pour savoir un peu comment faire (...). À l'hôtel, (...) l'entrevue s'est déroulée avec le patron et ma [Sœur cadette] qui a servi d'interprète (...). Quand [Sœur cadette] a eu un meilleur poste (...), qu'elle est devenue chef d'équipe, j'ai été un peu frustrée (...). J'ai été récemment chef d'équipe.

4.1.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire d'Amandine, plusieurs facteurs de soutien apparaissent avec la direction d'école, les enseignants, le conseiller d'orientation, les interprètes, les collègues d'études, les employeurs, les collègues de travail, les amis, un voisin.

Direction d'école

Amandine mentionne des obstacles dans l'octroi de services pour la poursuite de ses études lorsqu'elle se compare avec son frère sourd. Elle retient la difficulté d'accès à des services d'interprétariat, le manque d'expertise du personnel scolaire dont la direction d'école et l'absence d'une personne-ressource, le manque d'interaction avec des élèves sourds lors de son inclusion. Au cours de son inclusion en milieu ordinaire, elle s'est retrouvée en difficulté dans la matière du français. La participation sociale d'Amandine a pu se caractériser par une perturbation grave à modérée, avec des scores allant de 1 à 7, pour utiliser les services aux étudiants et choisir un métier ou une profession, participer aux activités dans la classe, telles que suivre les cours, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, participer à des travaux d'équipe (tableaux E.3 et E.7), compte tenu du besoin d'aide technique, humaine ou d'aménagement (tableau E.5). Toutefois, l'interaction avec des élèves sourds au primaire, l'individualisation de la prise en charge dans le cursus ordinaire

avec le soutien de l'interprète ont pu faciliter la participation sociale d'Amandine, contrairement à la classe spéciale. Le père d'Amandine souligne la qualité de la direction d'établissement, dont les attitudes du superviseur ont pu être un facilitateur moyen, avec un score de 2, en favorisant une adéquation du plan d'intervention individualisé et du plan de services.

Amandine : On était trois sourds à l'école (...). C'était facile grâce à mes interprètes. Quand j'étais avec les groupes de sourds, j'étais trop en avance par rapport à l'ensemble du groupe. Cela devenait compliqué. Lorsque j'ai été intégrée, cela allait super bien, sauf en français. J'avais de la difficulté à comprendre (...). Dans les autres matières, cela allait bien (...). Quand j'ai été intégrée (...). C'était nouveau. La direction ne savait pas trop comment procéder, par exemple engager un interprète. Aujourd'hui ils ont progressé. Le personnel a plus d'expérience et a une expertise pour aider les sourds. [Frère] bénéficie de cette aide contrairement à moi lorsque j'étais à l'école. Il est intégré dans une classe. Il y a une personne qui l'aide en plus de l'interprète (...). Il est intégré avec un groupe de sourds. Il y a beaucoup de personnes qui sont capables d'accompagner [Frère].

Père : Elle a eu un directeur extraordinaire. La mentalité a évolué et répondait plus à nos attentes. On s'impliquait beaucoup (...). On avait tous les services qu'il fallait (...). Il y avait un orthophoniste, un interprète, un orthopédagogue, un psychologue (...). On avait réussi à faire passer un orthophoniste spécialisé en surdité du [Centre de réadaptation en d f cience physique] qui avait donné des services à [ cole] (...). Les orthophonistes disponibles ne sont pas formés en surdité, mais en d f cience du langage (...). On a réussi à couper dans ses cours d'anglais (...), à faire transformer des cours grâce au directeur qui n'était pas g n  de passer à côté des portes, par exemple, en changeant le cours de religion en cours de français (...). Oui, un plan d'intervention individualisée (...). J'ai demandé qu'on l'intègre le plus tôt possible (...), qu'elle soit là et qu'elle comprenne de quoi on discute. On voulait un interprète. Cela a marché (...). « Si tu n'as pas compris ce que l'interprète a signé ou l'enseignant t'a expliqué, il faut que tu poses des questions » (...). Elle disait : « Oui, je vais faire des efforts ».

Enseignants

Amandine met en évidence le fait que les enseignants ont pu accorder de la stimulation visuelle à son frère, en utilisant des images pour rendre l'information plus claire, contrairement à elle. Cela a pu être un obstacle, par exemple, dans l'apprentissage du français, et occasionner une perturbation grave à modérée de sa participation sociale dans les activités de la classe, pour suivre le cours, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, participer à des travaux pratiques, avec des scores allant de 1 à 7 (tableau E.3). Le père d'Amandine remet en question la qualité même de l'enseignant interprète, jusqu'en troisième année du primaire. D'après Amandine, en contexte ordinaire, l'enseignant a un rôle important à jouer dans la compréhension des besoins de l'élève sourd au plan de la lecture et de l'écriture et en sachant s'appuyer sur l'interprète. Le père d'Amandine précise que l'enseignant a un rôle significatif dans le plan d'intervention en acceptant le soutien de l'interprète orthopédagogue. L'enseignant signifiant propose un aménagement pour qu'Amandine puisse le voir lui, le tableau et l'interprète, selon les conseils du dernier. La mère d'Amandine fait part des éloges, des encouragements, de la satisfaction des enseignants à l'égard de sa fille. Les attitudes des enseignants ont pu être des facilitateurs moyens, avec un score de 2.

Amandine : Aujourd'hui, c'est plus clair, par exemple, en français. Avant, on me demandait d'identifier juste des mots alors que maintenant les professeurs mettent des images. C'est beaucoup plus clair pour les sourds (...). Il y a beaucoup plus de stimulation visuelle (...). C'était juste en français que c'était plus difficile au niveau de la lecture, de la compréhension. Le professeur le savait. J'avais besoin de l'interprète pour avoir plus d'explications. C'était plus long pour moi.

Père : Écoute, la qualité d'interprétariat est à redire. À l'école primaire, Amandine connaissait plus de signes que ses professeurs (...). Cela a été comme cela jusqu'en troisième année à [École primaire] en français signé avec un professeur qui avait un niveau II (...). J'ai rencontré beaucoup

d'enseignants pendant les plans d'intervention. Ils ont tous été significatifs pour elle (...). Chaque année, ton enfant passe d'une classe à l'autre (...), l'enseignant dit que c'est lui le boss, mais on met un autre adulte, un interprète orthopédagogue dans la classe. « Il y a un autre pédagogue qui est capable d'évaluer et avoir un regard sur ma pédagogie à moi ! Je suis stressé ! Je ne suis pas habitué » ! À l'école [d'Amandine], cela s'est positionné avec le temps, mais au début, il y avait cette bataille tout le temps (...). Les enseignants qui ont été ouverts à cela ont également été des facilitateurs. Toute la dynamique de communication n'est pas simple. Il y a besoin d'une spécialisation dans la formation.

Mère : Les professeurs donnaient beaucoup d'éloges d'Amandine (...). De l'encouragement (...). Ils étaient fiers des travaux qu'elle remettait.

Un enseignant de sciences physiques de la deuxième année du secondaire qui a été signifiant pour Amandine fait remarquer que l'attitude des enseignants se caractérise par de l'ouverture ou de la fermeture à accepter la présence de l'interprète en classe. Il retient l'importance de s'appuyer sur l'interprète pour la sensibilisation à la culture sourde, la langue des signes, la traduction, l'adaptation du transfert de connaissances, de l'évaluation et l'aménagement de la classe.

Enseignant : Il y a des enseignants qui n'aiment pas ça (...). La classe, c'est la classe. La porte est fermée. C'est leur classe et il n'y a personne d'autres que les élèves et l'enseignant qui peuvent y entrer (...). S'ils ont un élève sourd, ils ne vont pas se forcer. « Il y a un interprète, je donne mon cours, puis c'est tout » (...). Je suis bien ouvert (...). J'ai du plaisir avec l'intervenant (...). Elle lit le français mais sa langue, c'est la langue des signes (...). Quand je faisais une blague, elle voulait savoir ce que je pouvais dire. L'interprète lui traduisait tout (...). Je voulais apprendre quelques signes et j'avais demandé à son interprète de m'en montrer quelques-uns. Quand je donnais de la matière, je faisais quelques signes (...). Surtout, l'interprète venait me voir pour s'approprier à l'avance la matière, parce qu'il y a des mots qu'il ne connaissait pas (...). J'expliquais les mots difficiles à l'interprète et, après, il était capable de les traduire. Être capable de parler avec, de se servir de l'interprète, de ne pas l'ignorer (...). C'est sûr qu'elle écrivait un peu dans sa langue. Elle faisait le travail et l'interprète corrigeait ensuite pour me dire que telle chose, cela veut dire ça. C'est elle qui corrigeait et elle me donnait la note. Elle faisait la correction (...). Des fois, elle me regardait. Si je dessinais quelque chose au

tableau ou que je disais quelque chose, l'interprète signait. C'était une place stratégique. L'interprète me l'avait dit que c'était la meilleure place.

De plus, l'enseignant individualise sa démarche d'enseignement en allant à la rencontre de l'élève, en adaptant le rythme d'apprentissage, en faisant des rétroactions positives, en fournissant des notes de cours, en discutant avec Amandine à l'extérieur de la classe ou encore en dehors de l'école. Par un rôle d'éducateur et de conseiller d'orientation, l'enseignant développe une formation plus générale avec tous les élèves en visant les connaissances, à les rendre capables de vivre en société, avoir un travail et être un bon citoyen.

Enseignant : Prendre le temps, ne pas aller trop vite, regarder si ce qu'elle a fait était correct, prendre le temps d'aller voir (...). Aller voir l'élève même sans trop parler à l'interprète. Lui parler et attendre que l'interprète signe et avoir ensuite la réponse (...). Des fois, je lui disais : « C'est bon ce que tu as fait ». Peut-être qu'elle a pris de la confiance (...). Elle prenait les notes elle-même. L'interprète signait et elle écrivait (...). Ou, des fois, je lui donnais les notes toutes faites. Je les donnais à l'interprète et elle les copiait (...). J'allais la voir et je discutais avec elle. J'essayais de signer des petites choses. Des fois, elle me montrait (...). J'aimais cela lui parler, même si on n'était pas en cours (...). Je l'ai vu à un moment donné dans une autre école (...). Lorsque je suis arrivé à la station d'autobus, il n'y avait pas d'interprète. On était capable de communiquer ensemble (...). On a un rôle d'éducateur mais aussi de conseiller d'orientation, parce que l'on essaie de préparer l'élève lorsqu'il aura 18 ans à être un bon citoyen. Il faut qu'il ait un travail et qu'il soit capable de vivre en société et qu'il ait des connaissances. Il faut que tu fasses ça avec tout le monde.

Conseiller d'orientation

D'après le père d'Amandine, le conseiller d'orientation a pu aider Amandine dans son choix d'obtenir un diplôme d'études professionnelles en photographie. Toutefois, l'absence de planification de carrière a pu entraver gravement la participation sociale

d'Amandine, à choisir un métier ou une profession, évalué avec un score de 3 (tableau E.7). Le père ajoute l'importance d'établir un plan de carrière lors de la première ou la deuxième année du secondaire à partir d'un interprète orienteur. Les parents d'Amandine s'entendent pour dire que le conseiller d'orientation peut permettre d'adapter le plan de carrière du jeune sourd.

Mère : Le conseiller d'orientation qui l'avait rencontrée, lui aussi a pu l'aider dans son choix. Elle pensait peut-être aller un jour en informatique (...). Mais après la photographie, elle n'était plus capable d'aller à l'école.

Père : Il n'y a pas eu de cheminement organisé pour une orientation de carrière (...). Le conseiller d'orientation est une personne importante pour les jeunes sourds (...). Au secondaire, on aurait besoin d'un interprète orienteur (...). Les jeunes sourds devraient avoir un conseiller d'orientation dès l'entrée au secondaire : Secondaire I, II. On devrait tout de suite les mettre dans la perspective d'un plan de carrière. « Écoute, on va faire des constats ensemble. Tu es sourd, tu ne peux pas atteindre n'importe quel objectif ».

Interprètes

Avant son entrée scolaire, Amandine a pu développer la langue des signes avec l'aide d'une personne-ressource. Les parents d'Amandine mentionnent que leur fille a également bénéficié d'orthopédagogues interprètes dans sa classe lorsqu'elle a été incluse, dont une faisait des annotations à l'aide d'un dictionnaire à partir du texte du professeur et permettait à l'enseignant d'ajuster sa présentation orale. L'interprète facilite l'accès à l'information parfois en étant isolé de la classe, donne des explications, adapte le matériel pédagogique à partir de petits dessins, de symboles. L'interprète est la personne la plus importante pour la progression de l'élève sourd, d'après l'enseignant d'Amandine. Amandine a besoin d'une aide humaine en ce sens, avec un score de 4, pour réaliser sa participation sociale dans les domaines de l'éducation (tableau E.5). Par contre, le père d'Amandine remet en cause la qualité

des services d'interprétariat au primaire et renvoie à une situation où l'interprète a pu faire obstacle aux apprentissages de sa fille, en utilisant la langue des signes et la langue orale simultanément.

Amandine : En français, l'interprète m'aidait, mais tous les mots que je ne connaissais pas, je devais les souligner puis regarder dans le dictionnaire. Ou alors il fallait que je demande à l'interprète. Il me rajoutait des petits dessins, des petits symboles pour que cela soit plus clair pour moi. C'était très long pour moi.

Père : Avant l'entrée scolaire d'Amandine (...) nous avons pu engager une jeune fille (...) pour (...) lui montrer (...) la langue des signes (...). Les interprètes l'ont beaucoup aidée. Elle a souvent eu aussi des orthopédagogues interprètes. Une excellente interprète (...) travaillait tous les textes du professeur avant (...). Elle savait d'avance ce qui serait difficile à comprendre pour Amandine. L'enseignant récitait le texte en fonction (...). Écoute, la qualité d'interprétariat est à redire. À l'école primaire, Amandine connaissait plus de signes que (...) ses interprètes des fois (...). Quand tu arrives dans le plan d'intervention (...). L'intervenant nous dit : « Je mets de la voix en même temps que je signe » (...). Je me souviens encore de lui avoir dit : « Non, non, si tu signes, tu signes. Je ne veux pas que tu mettes de la voix en même temps. Tu lui donnes deux consignes différentes et ça l'emmêle alors que c'est un outil d'apprentissage » (...). On s'est battus pour avoir la langue de signes comme on la voulait. À ce moment-là, je rencontrais des personnes au niveau national, je discutais avec des parents d'enfants sourds, des Sourds. On voyait les travaux de Mme Colette Dubuisson qui venaient d'être faits. On savait que ce n'était pas correct comme elle faisait.

Mère : Elle allait jusqu'à noter les pages du dictionnaire avec des collants pour faciliter le travail à Amandine.

Enseignant : Je pense que celui qui a fait monter les barrières, c'est l'interprète. Je pense que c'est la personne qui est la plus importante pour leur progression. En plus, il peut lui expliquer des choses supplémentaires.

Le rôle de l'interprète ne se substitue pas à celui de l'enseignant. Néanmoins, l'enseignant d'Amandine indique que la formation de l'interprète pourrait intégrer des éléments non pas de didactique mais de pédagogie générale sur l'enfance,

l'adolescence, pour mieux comprendre l'élève et la façon dont il apprend et lui permettre de mieux intervenir dans la tâche d'enseignement. D'après le père d'Amandine, l'interprète orthopédagogue peut apporter de l'information sur la culture sourde, la façon d'apprendre, de comprendre de l'enfant sourd, d'adapter l'évaluation autrement qu'en français, en utilisant la mémoire visuelle.

Père : L'enseignant (...) a besoin d'un support particulier. Il a besoin de se faire dire ce que c'est que la culture sourde, comment un enfant sourd comprend, comment un enfant sourd apprend, contrairement à un enfant entendant (...), comment on peut évaluer son apprentissage autrement qu'avec le français. Les interprètes connaissent des trucs pédagogiques, ne serait-ce que pour apprendre à dire 1+1, en utilisant la mémoire visuelle (...). L'interprète n'est pas l'enseignant.

Enseignant : Avoir un petit cours sur la pédagogie au moment de la formation, comme l'on a en tant qu'enseignant, cela pourrait être un avantage (...). Les cours sur les élèves EHDAA, que l'on a en pédagogie générale, pas la pédagogie des sciences, la pédagogie vraiment générale, l'enfance, l'adolescence, le comprendre et en même temps, la manière dont l'élève apprend. Des fois, il se peut que l'élève ne comprenne pas. Il a besoin qu'on lui explique un problème en mathématique (...). L'interprète peut essayer. S'il y a quelque chose que l'interprète ne comprend pas, il m'appelle et je le lui explique. L'interprète enseigne. Il enseigne des petites choses, des petites choses de la vie aussi.

D'après le père d'Amandine, l'interprète a permis d'établir la relation avec l'employeur, d'introduire la tâche et devient indispensable à des moments clés dont l'embauche, s'il y a des modifications dans la tâche, des réunions syndicales, par exemple. Une aide humaine, avec un score de 4, peut alors faciliter la participation sociale d'Amandine dans le domaine du travail (tableau E.9).

Père : Lorsqu'elle a commencé un nouvel emploi, il y a eu un interprète, sa sœur ou un aidant naturel qui connaît les signes, en tout cas, quelqu'un qui va introduire Amandine dans les tâches qu'elle a à faire et qui va établir le lien avec son employeur (...). L'interprète ne peut pas être là à 100 %. L'interprète

doit être là aux moments clés, l'embauche, s'il y a des modifications dans la tâche, des réunions syndicales, etc. Pour le reste, il faut qu'Amandine s'arrange avec son milieu.

Collègues d'études

Amandine retient le soutien et les attitudes des collègues d'études comme un facilitateur moyen à majeur dans son environnement, avec un score de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12). D'après les parents d'Amandine, les amis qui connaissent très bien les signes sont d'importants facilitateurs pour faire des confidences, aider leur fille à s'inclure auprès des entendants, à développer un réseau et, à l'inverse, cela influence ces amis dans leur choix de carrière à travailler auprès de personnes sourdes. L'enseignant illustre le rôle d'interprète de l'amie d'Amandine en dehors de la classe.

Amandine : Ma meilleure amie est capable de communiquer avec les autres Sourds. Elle veut devenir interprète (...). Elle est entendante. Cela fait 14 ans que l'on se connaît.

Père : Oui, ses amis qui connaissaient très bien les signes. Ce sont d'importants facilitateurs. Elle leur faisait des confidences. C'est un accompagnement pour l'aider, à l'école, pour l'intégrer auprès des entendants (...). Elle a participé à une parade de mode avec ses amis pour le bal des finissants. Elle l'a fait parce que son amie qui connaissait les signes y participait. Cela l'a intégrée (...). Bizarrement, ce sont des personnes qui vont se retrouver dans des emplois reliés à la surdité.

Mère : Il y a aussi en arts plastiques, lorsque l'on allait voir les expositions. Il y en avait souvent. Tu voyais les amis d'Amandine. C'est à ce moment que l'on voyait comment Amandine était reconnue à l'école. On connaissait ses amis proches, mais pas les autres. On entendait : « Salut Amandine ! Salut Amandine » ! Elle était connue. Elle avait son groupe d'amis (...). Elle a eu tellement d'amis entendants (...). Aujourd'hui, avec facebook, elle retrouve des amis entendants qui sont contents de retrouver Amandine.

Enseignant : Elle avait une amie avec qui elle était souvent. Je leur parlais. Elle avait appris un petit peu les signes. Lorsque je n'étais pas capable, elle

traduisait. Amandine savait lire sur mes lèvres aussi. Sinon, je mimais ce que j'avais voulu dire.

Employeurs

Les conditions d'embauche ne nécessitant pas de diplôme, ni de formation particulière ont pu faciliter l'inclusion d'Amandine dans son milieu de travail, lors de son premier emploi. Il faut remarquer aussi l'ouverture de l'employeur à engager une personne sourde dans son établissement grâce au soutien de sa sœur cadette. Amandine a besoin d'une aide humaine dans sa recherche d'emploi auprès de l'employeur, avec un score de 4 (tableau E.9), ce qui rend difficile la réalisation de cette activité, avec un score de 2 (tableau E.8) et peut causer une perturbation grave à modérée de sa participation sociale dans le domaine du travail, avec des scores allant de 3 à 7 (tableau E.7). Lorsque le père d'Amandine appelle les employeurs, il fait face à des préjugés envers les personnes sourdes en lien avec l'adaptation de l'environnement de travail. Amandine a pu obtenir un aménagement horaire et en interprétariat par le biais de son employeur le premier mois de son embauche lors de son premier emploi. Par la suite, elle a fonctionné sans interprète pendant cinq ans et elle a même pu avoir une promotion en devenant chef d'équipe dans le restaurant rapide.

Amandine : Au [Restaurant rapide], j'ai travaillé là-bas pendant cinq ans et je n'avais pas de diplôme (...). Au début, au [Restaurant rapide] (...), je voulais être avec ma [Sœur cadette]. Je voulais avoir le même horaire de travail pour savoir un peu comment faire. Après un mois, j'ai décidé d'essayer toute seule. On n'était pas obligées d'être toujours ensemble. Le patron a changé notre horaire. J'avais un horaire sans interprète. Ce n'était pas si mal (...). Pendant cinq ans, cela a été super. J'ai été récemment chef d'équipe.

Père : Par exemple, [Hôtel] avait besoin de quelqu'un pour faire le ménage. Amandine s'était identifiée comme quelqu'un faisant le ménage dans son CV. Je discute avec la personne et je lui dis qu'Amandine est Sourde. Elle me

répond qu'elle ne sera pas embauchée alors. Je lui demande : « Pourquoi elle n'est pas prise pour le poste ? Elle a toutes les capacités. Il n'y a pas de problèmes ». Elle me répond : « Chez nous, pour la sécurité on doit parler par talkie walkie ».

Toutefois, lors de son premier emploi, Amandine retient nombre d'obstacles qui renvoient à l'attitude de son employeur ou au contexte du marché du travail, alors que la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu est un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.13). Amandine fait mention de la pression de travail, contrairement à ses deux autres emplois où elle fonctionne seule. Son employeur a également une attitude négative lorsqu'il n'avertit pas les employés ni du fait qu'Amandine est Sourde ni sur la manière de se comporter avec elle. Amandine évoque la peur de l'employeur à communiquer avec elle. De cette manière, il a pu être plus difficile pour Amandine d'assurer sa position de chef d'équipe auprès de ses collègues de travail. Amandine mentionne avoir de la difficulté à interagir avec ses collègues, avec un score de 2, et être plus ou moins satisfaite de cette situation, avec un score de 3 (tableaux E.8 et E.10). De plus, Amandine souligne sa précarité salariale lors de son premier emploi, de même qu'une discrimination au plan des salaires par rapport au fait d'être Sourde. Elle fait part des limites de sa situation contractuelle l'obligeant à cumuler plusieurs emplois. Son père ajoute que cette situation a conduit Amandine à porter plainte contre son employeur pour pouvoir bénéficier des prestations de l'assurance-emploi, malgré un départ volontaire.

Amandine : À [Entreprise], c'est simple (...). À l'hôtel, (...) j'aime ça, parce que je suis toute seule à m'occuper des chambres. Je n'ai pas de pression de qui que ce soit comme au [Restaurant rapide] où il faut toujours aller vite (...). Au [Restaurant rapide], (...) l'employeuse n'était pas patiente avec moi. Quand j'essayais de communiquer avec elle, elle me donnait tout le temps une feuille de papier. Elle était habituée de cette façon-là. Parce qu'elle avait peur (...). Lorsque je suis arrivée, le patron n'avait pas averti les autres que j'étais Sourde, que j'étais chef d'équipe (...). Il m'a fallu leur dire que je n'entendais absolument rien, de me faire des signes, de gesticuler ou d'articuler (...). Cela

arrivait souvent pour les nouveaux qui arrivaient. Ils ne savaient pas comment gérer. Il m'a fallu leur expliquer que j'étais Sourde. Des fois, ce sont les anciens employés qui avertissaient les nouveaux que j'étais Sourde. Je me sentais mal face à ça (...). Les gens ne m'écoutaient pas (...). J'avais à les diriger. Aller à tel ou tel endroit. Les gens faisaient n'importe quoi. Avec le temps, je suis devenue de plus en plus sévère, beaucoup plus stricte. Et cela allait mieux. J'ai été chef d'équipe pendant deux ans (...). Le chef d'équipe est censé être à dix dollars de l'heure, mais j'étais à neuf dollars de l'heure. Ce n'était pas terrible. Après un an, l'autre chef d'équipe qui était arrivé après moi avait plus haut que moi. Le [Restaurant rapide] a peut-être un peu abusé de moi. J'aurais dû être augmentée (...). Il y a trois semaines, j'avais trois jobs : [Restaurant rapide], [Entreprise], l'hôtel. J'ai quitté le [Restaurant rapide]. Deux, c'est assez.

Père : Au [Restaurant rapide], elle a porté plainte contre son gérant (...). Il y a eu une enquête, etc. Amandine a eu gain de cause (...). Elle a eu de l'assurance-chômage, parce qu'elle a fait un départ volontaire. Elle a expliqué qu'elle était harcelée dans son emploi.

Dans son nouvel emploi, à l'hôtel, Amandine fait part de l'attitude positive de son employeur ayant informé les autres employés de sa venue. Amandine indique que les attitudes de ses employeurs sont des facilitateurs moyens dans son environnement, avec un score de 2 (tableau E.12). De fait, les collègues de travail d'Amandine l'ont accueillie chaleureusement. Le même employeur montre un intérêt et fait l'effort aussi de communiquer avec Amandine par le biais de la lecture labiale, plutôt qu'avec un support papier. La mère d'Amandine indique que l'employeur l'a même félicitée pour son travail. Amandine a une participation sociale complète à occuper un travail rémunéré, avec un score de 9 (tableau E.7). Il est possible de noter, par contre, le manque d'aménagement pour la communication avec un ATS, compensé par l'utilisation d'une aide technique, avec le téléphone portable.

Amandine : À l'hôtel, quand ils m'ont engagée, tout le monde savait qui j'étais (...). Tous les gens étaient souriants avec moi. Tout le monde essayait de communiquer avec moi (...). J'ai été surprise que le patron ait averti ses employés qu'il allait y avoir une personne sourde (...). Avant ça, il fallait que

je prenne une feuille de papier. Mon employeur m'a dit qu'il n'avait pas besoin de papier. « Je veux communiquer avec toi. Je veux voir comment ça fonctionne sur les lèvres » (...). Au travail, (...) il n'y a pas d'ATS. Je suis souvent obligée de demander au patron ou à une personne s'il y a un appel pour moi. C'est rare que je demande, car j'ai un texto (...) depuis que j'ai mon téléphone portable.

Mère : À notre grand étonnement, le grand patron des [Hôtel] est allé voir Amandine et lui a dit qu'il était très très fier de son rendement. C'est quand même quelque chose !

Collègues de travail

Dans le premier emploi d'Amandine, des collègues de travail lui apportent du soutien en la valorisant sur ses compétences, son mode de communication et son autonomie et même en communiquant un peu par signes avec elle ou en la référant pour un client sourd. En devenant chef d'équipe, Amandine a pu être confrontée aux attitudes négatives des employés, qui l'ont obligée à démissionner. Dans ses emplois actuels, le soutien des collègues de travail se révèle sous différentes formes. Le fait d'avoir un collègue sourd facilite la communication. Les collègues de travail montrent à Amandine comment procéder pour l'entretien ménager les premières fois à l'hôtel, en communiquant avec la lecture labiale et par gestes sans interprète. Un autre collègue de travail prend la défense d'Amandine face à un client mécontent. Amandine obtient alors le soutien affectif des autres employés qui dédramatisent la situation. Les collègues de travail, à l'hôtel, encouragent Amandine. D'après Amandine, le soutien et les attitudes de ses collègues de travail sont des facilitateurs moyens et majeurs, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12), malgré la difficulté à interagir avec eux, avec un score de 2 (tableau E.8), ce qui peut créer une perturbation modérée de sa participation sociale, avec un score de 7 (tableau E.7).

Amandine : Au début, (...) je me disais que je ne serai pas capable. Mais, par exemple au [Restaurant rapide], les gens me disaient : « C'est le contraire. Tu es capable, tu es visuelle, tu es capable de t'arranger toute seule » (...). Au [Restaurant rapide], certains connaissaient un peu les signes, mais lorsqu'il y avait un Sourd, ils étaient obligés de m'appeler (...). Cela n'a pas toujours été facile avec les employés (...). J'ai été récemment chef d'équipe (...). Les gens ne m'écoutaient pas (...). J'ai décidé de démissionner (...). À [Entreprise], mon ami est Sourd. Cela a été super facile au niveau de la communication (...). La première journée de travail, j'étais seule, je n'avais pas d'interprète. Les employés m'ont expliqué comment cela fonctionnait avec les chambres mais ils ne connaissaient pas les signes. Je regardais sur les lèvres. Il y a des choses bien simples. Une employée me montrait avec des gestes, c'était visuel aussi et puis moi je suis très visuelle (...). La première semaine que j'étais toute seule à l'hôtel, un client m'a interpellée. Il me parlait mais je ne comprenais pas. Il s'est mis à râler. Je lui ai dit que ce n'était pas de ma faute, que j'étais Sourde. Le Monsieur voulait que je fasse tout de suite son ménage. Ce n'est pas mon patron. À un moment donné, je suis allée prendre ma pause sur l'heure du midi. Après, quand je suis retournée au travail, une collègue était en train de parler au monsieur en lui disant de se calmer, que j'étais Sourde et que si cela ne lui convenait pas, il pouvait se plaindre à la réception. Il a décidé de partir, de quitter la chambre. Je me suis sentie mal. J'ai pensé que c'était moi qui avais fait une erreur. Tous les employés m'ont dit : « Ne t'inquiète pas, ce n'est pas grave. S'il y a un problème, c'est lui. Ce n'est pas toi. Ne te fais pas du mouron » (...). C'est arrivé une fois une telle situation (...). À l'hôtel, (...) les gens me disent (...) : « Tu es super bonne ».

Amis

Amandine considère les attitudes et le soutien de ses amis comme des facilitateurs moyens à majeurs, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12), à l'instar de sa meilleure amie avec qui elle peut échanger. Les amis d'Amandine la soutiennent dans les échanges avec elle, ce qui a pu lui permettre de développer son apprentissage du français à partir de messages textes MSN. Des amis ont aussi pu la conseiller dans son orientation pour obtenir un diplôme d'études professionnelles en photographie. Un ami sourd a pu faciliter l'embauche d'Amandine en servant de contact ou d'intermédiaire. Cet ami sourd est le collègue de travail d'Amandine, ce qui lui

permet d'avoir accès plus facilement à de l'information sur les promotions possibles pour son emploi.

Amandine : Ma meilleure amie est capable de communiquer avec les autres Sourds. Elle veut devenir interprète (...). Aujourd'hui, avec MSN je communique beaucoup avec mes amis. Je comprends plus parce que là je pratique. Je me suis améliorée (...). Depuis que je suis petite, je joue avec les appareils photos. Je me suis dit que j'aimerais aller à l'école en photographie. Des amis me l'ont conseillé aussi (...). À [Entreprise], j'ai un ami qui est Sourd lui aussi (...). Je n'ai pas fait d'entrevue. Je n'ai même pas rencontré le patron. Rien. C'est mon ami qui est responsable du ménage. Il a appelé le patron. Ils ont organisé ça (...). À [Entreprise], j'ai commencé il y a juste deux semaines. Mon ami m'a dit qu'en juin, j'aurais une augmentation si je continue à travailler là aussi.

Voisin

Le voisin d'Amandine communique un peu en signes avec elle, lui fournit de l'aide, devenant ainsi un facilitateur moyen à majeur, au plan du soutien et des attitudes, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12).

Amandine : Depuis le 1^{er} juillet, je reste dans mon appartement, mon voisin connaît un peu les signes. Il peut communiquer un peu. Il m'aide beaucoup aussi.

4.1.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative fait ressortir les facteurs de soutien qui sont signifiants dans l'environnement d'Amandine au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent significantes dans l'environnement d'Amandine dont le

gouvernement, de même que le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] et les organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde.

Le cas d'Amandine rappelle un contexte d'organisation des services articulée dans un système en cascades, de l'alternative des classes spéciales vers une approche d'inclusion scolaire. Amandine souligne la différence de prise en charge entre elle et son frère, en n'ayant été incluse avec d'autres élèves sourds dans son école qu'à partir de la quatrième année du primaire, puis elle a été incluse en étant la seule Sourde à partir du secondaire. Son inclusion met en évidence le manque de services spécialisés régionaux pour la prise en charge d'éducation précoce et l'adaptation du parcours scolaire spécifiquement à des élèves sourds dans l'école du milieu au primaire. Amandine a une perturbation grave de sa participation sociale dans les activités de garderie et de maternelle, avec un score de 3 (tableau E.3). De plus, le père d'Amandine met en cause le contexte d'organisation des services à partir de la commission scolaire marqué par la difficulté à reconnaître la langue des signes québécoise [LSQ] comme première langue d'apprentissage. Un tel contexte a pu avoir des conséquences négatives sur la qualité des services d'interprétariat lorsqu'Amandine a poursuivi ses études en classe spéciale, au primaire. Le père d'Amandine souligne aussi l'importance que l'enfant sourd obtienne ses acquis du primaire pour entrer au secondaire équipé, sinon il risque de se décourager dans les programmes de transition.

Amandine : J'étais avec des sourds en maternelle, mais il y avait aussi des entendants avec certaines déficiences (...). J'ai été intégrée de la quatrième année du primaire jusqu'au secondaire (...). Il y a beaucoup de personnes qui sont capables d'accompagner [Frère sourd] (...). Il est intégré avec un groupe de sourds (...). Quand j'ai été intégrée, on était trois sourds à l'école. Moi, une autre fille et un garçon. C'était nouveau. Le fait d'avoir été intégrée au secondaire en étant la seule Sourde, je me suis habituée et je me suis intégrée au monde des entendants.

Père : Déjà à 4 ans et demi, elle rentrait dans le milieu scolaire mais elle avait déjà été en réadaptation avec (...) l'IRD PQ (...) parce qu'ici, il n'y avait pas de service (...). Elle a toujours été dans un cheminement d'acquis, toujours en réadaptation, très très jeune avec l'orthophoniste, dès qu'elle a été dépistée (...). Le Centre de santé et des services sociaux (...) nous payait les frais de transport, le kilométrage, (...) l'hébergement, lorsque l'on allait à Québec (...). Avant l'entrée scolaire d'Amandine, on est allé chercher un financement de Québec (...), pour faire un bain de langage à Amandine ; parce que nous sommes des parents entendants, on ne connaît pas la langue des signes et notre enfant sourd non plus, il faut lui montrer (...). Nos enfants étaient dans la même classe que les audi-muets (...). C'est un enfant dysphasique aujourd'hui (...). C'est qu'ils n'ont pas les mêmes besoins d'apprentissage que les sourds (...). Au départ, la commission scolaire n'était pas équipée ici. La communication était en français signé. Il y avait une guerre de spécialistes pour savoir quelles sont les modalités avec les enfants sourds. Les parents s'en mêlaient, dont nous autres. La LSQ n'était pas reconnue (...). Écoute, la qualité d'interprétariat est à redire. À l'école primaire, Amandine connaissait plus de signes que ses professeurs, que ses interprètes des fois (...). Cela a été comme cela jusqu'en troisième année à [École primaire] en français signé avec un professeur qui avait un niveau II (...). Si tu n'arrives pas avec tes acquis de sixième année pour passer au secondaire régulier, tu te retrouves dans (...) des programmes de transition, de ci de ça. Les Sourds se découragent totalement.

Mère : À l'IRD PQ, ils prennent les enfants de 0 à 4 ans (...). Une fois aux deux semaines (...). À [École maternelle], c'est 15, 20 minutes.

Le père d'Amandine évoque les avantages et les inconvénients de l'inclusion scolaire en région, contrairement à Montréal. Il y a l'éloignement de l'école de quartier pour une école du milieu, afin de favoriser le regroupement de spécialistes et des pairs sourds dans une école ordinaire, la même école pour Amandine et son frère, lui aussi sourd. Il y a un besoin de formation et de soutien du personnel scolaire dont les enseignants. Il y a un manque d'adaptation de l'enseignement bilingue auprès de l'élève sourd, compte tenu de l'interaction avec des pairs sourds du même âge et un enseignant Sourd.

Père : Je pense que le modèle de l'école [d'Amandine] est intéressant. C'est un modèle où il y a un regroupement de personnes sourdes (...), mais pas du même âge, (...) et c'est quand même une intégration dans une école ordinaire (...). C'est le même principe que son frère (...). Il y a aussi un personnel spécialisé. Ce qui est très dommage, c'est que c'est loin de la maison. C'est encore dans le milieu où l'on est actuellement. J'augmenterais, si cela était possible, le support et la formation aux enseignants et au personnel autour des enfants sourds (...). Je pense que s'il y avait eu des regroupements de personnes sourdes, si l'on avait été dans un grand centre comme Montréal où l'on voit des Sourds aller jusqu'à l'Université, parce qu'ils sont regroupés ensemble et qu'ils peuvent travailler en équipe avec des tâches partagées, avec des pairs autour d'eux, cela aurait été mieux pour elle. Sauf que nous sommes dans un milieu où il n'y a pas tant de personnes sourdes que cela (...). S'il n'y a personne qui communique dans ta langue avec toi dans ton milieu d'apprentissage, c'est sûr que tu te sens isolé. Tu ne sais pas où tu es rendu par rapport aux autres, etc. (...). Il reste que ce n'est pas une formation qui est adaptée à la personne sourde (...). C'est une formation pour entendant que l'on essaie de donner à une personne sourde sans autre adaptation qu'un interprète (...). Je ne sais pas si tu as lu l'expérimentation de l'école Gadbois. Il y avait un professeur entendant et un professeur sourd.

Différents types de soutien sont nécessaires au plan des services éducatifs tels que l'accès à des services d'interprétariat, un aménagement horaire et des bourses, dont les lacunes, dans le cas d'Amandine, ont pu occasionner une perturbation grave à modérée de sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail, avec des scores variant de 1 à 7 (tableaux E.3 et E.7). En comparant avec son frère, Amandine ajoute le fait d'avoir accès à des services individualisés par l'entremise d'une personne-ressource à l'école et à la maison, à du personnel spécialisé pour répondre aux besoins des élèves sourds. Le père d'Amandine fait mention de la participation de sa fille à un projet d'immersion en LSQ au cours d'une année de son secondaire. Le père d'Amandine précise que le transfert de responsabilité, dans le recours aux services d'interprétariat après le secondaire à partir du système de prêts et bourses, peut devenir une source de tension avec l'interprète. Pour Amandine, l'accès aux prêts et bourses aux étudiants est un obstacle majeur à sa participation sociale, avec un score de -3 (tableau E.14). En plus, le père d'Amandine mentionne devoir

faire face aux préjugés au sujet des personnes sourdes pour l'inscription de sa fille aux études postsecondaires. Amandine a pu bénéficier de l'aide du gouvernement sous forme d'exemptions d'impôt ou encore de prestations de l'assurance-emploi.

Amandine : C'était facile grâce à mes interprètes (...). J'avais besoin de l'interprète pour avoir plus d'explications. C'était plus long pour moi (...). Pour moi, au niveau des examens, je n'ai jamais eu assez de temps. Cela me prenait toujours quatre à cinq heures de plus (...). Pour le DEP, j'ai eu une bourse grâce à mon père (...). Aujourd'hui (...), le personnel a plus d'expérience et a une expertise pour aider les sourds. [Frère sourd] bénéficie de cette aide contrairement à moi lorsque j'étais à l'école (...). Il y a une personne qui l'aide en plus de l'interprète (...). Il y a plus de services d'interprètes ou encore d'aide pour ceux qui ont de la difficulté pour les devoirs (...). Depuis que j'ai commencé à [Entreprise], j'ai laissé le [Service de restauration rapide] (...). J'ai du chômage. Si je n'ai pas assez d'heures, mon revenu est équilibré.

Mère : Cela n'a pas été de gros montants mais quand même. Le gouvernement nous avait donné aussi un remboursement rétroactif pour une personne handicapée.

Père : Ce sont les exemptions d'impôt pour les personnes handicapées (...). Au [École secondaire d'Amandine], il y a eu le projet d'immersion LSQ (...). Nous sommes allés chercher un financement auprès des prêts et bourses (...). On a pu avoir un ordinateur portable. Dès qu'elle a eu des prêts et bourses, en éducation aux adultes (...), les prêts se transforment en bourses (...). Elle devenait l'employeuse de son interprète. Quand tu n'es plus au secondaire, les prêts et bourses t'envoient le montant et il faut que tu engages ton interprète. Cela veut dire que tu deviens celui qui paie la personne qui assure la communication. C'est compliqué. Comme l'argent ne rentre pas nécessairement en début d'année, ce sont de gros montants, mais seulement un mois, un mois et demi après, cela crée une sorte de tension avec l'interprète qui dit : « Je n'ai pas été payé encore » (...). J'ai même appelé dans les écoles de Québec, dans les collèges de Québec, partout. J'ai essayé de trouver une porte d'entrée, par l'éducation aux adultes, par toutes les portes d'entrée que je pouvais trouver. Toutes les fois, on me disait que c'était très contingenté, que cela coûtait très cher, etc. (...). En plus quand je disais qu'elle était Sourde et que cela prenait un interprète, le niveau de difficulté augmentait. Ils ne sont pas habitués avec ça.

Amandine retient que les services d'orientation et de recherche d'emploi sont des facilitateurs majeurs à sa participation sociale, avec un score de 3 (tableau E.13) dans un contexte où la disponibilité des emplois apparaît comme un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.13). Le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] sert d'interface entre la personne et le marché du travail en lui apportant du soutien à la recherche d'emploi. D'après le père d'Amandine, en plus de soutenir la démarche de recherche d'emploi, le SEMO aide aussi à adapter le milieu de travail. Le SEMO peut proposer un contrat d'intégration au travail. Toutefois, le manque de service d'interprétariat au SEMO, par exemple, peut faire obstacle comme le font remarquer son père et sa mère. Cela a pu causer une perturbation modérée de la participation sociale d'Amandine à utiliser des services de placement ou d'orientation autres qu'en milieu scolaire, avec un score de 5 (tableau E.7), étant donné le besoin en aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9), même si elle se dit satisfaite de ce type de service, avec un score de 4 (tableau E.10). Il y a aussi le fait qu'elle a une perturbation grave à modérée de sa participation sociale, avec des scores variant de 3 à 7 (tableau E.7), à choisir un métier ou une profession, rechercher un emploi régulier, préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur, rechercher un emploi temporaire, ce qui peut nécessiter le soutien d'une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9).

Amandine : Si les personnes cherchent un travail, ce serait bien qu'elles aillent au SEMO (...). Au début, oui. J'ai essayé d'envoyer des CV. Mais je n'ai jamais eu d'appel pour un job. Mon père a décidé d'appeler le SEMO. J'y suis allée une fois par mois. Trois, quatre mois après j'ai fini par trouver. Si je n'y avais pas été, c'est sûr que je n'aurais pas trouvé de travail. C'est sûr. J'aurais continué chez [Service de restauration rapide] (...). J'ai été aidée pour trouver un emploi, faire le CV, m'expliquer comment cela se passe pour les procédures, etc. La quatrième fois, cela a très bien fonctionné. On m'a dit que si je n'aimais pas le travail, je pouvais retourner au SEMO pour trouver autre chose.

Père : On l'a aidée un peu à concrétiser sa démarche de recherche d'emploi en lui donnant des lettres, des endroits où envoyer son CV, en la supportant par MSN, etc. (...). Le SEMO aide à ce niveau-là en disant qu'on peut adapter le milieu de travail s'il le faut. Le principal problème, on l'a souvent noté, c'est la communication. Par exemple, le SEMO peut offrir un vibreur si la personne sourde a besoin. Ils ont des budgets pour ça (...). Ce sont des outils. Cela peut être un système MF (...). Elle aurait pu avoir un contrat d'intégration au travail. Elle pourrait avoir à l'occasion un interprète quand il y a des nouveautés dans la tâche, des réunions syndicales, etc., pour qu'elle ait une bonne compréhension de son milieu (...). Ce serait une bonne chose qu'ils s'équipent d'un personnel qui connaisse les signes (...). Il y a un SEMO à Montréal où il y a des personnes sourdes, mais ici ce sont des entendants (...). Il y a (...) une pénurie d'interprètes payés à la pige.

Mère : La personne sourde peut arriver là et il n'y a pas d'interprète (...). De là, le besoin d'en former des interprètes aussi.

Amandine est membre du conseil d'administration d'un organisme de défense des droits de la personne sourde, ce qui peut lui permettre d'apprendre sur la planification d'activités et, d'après son père, peut par la suite déboucher vers un emploi. Un organisme de soutien a pu être déterminant aussi pour l'enfant sourd, en favorisant la socialisation avec des pairs sourds, à partir d'un réseau de relation solidaire entre les parents.

Amandine : Je suis dans le conseil d'administration du [Organisme] (...). Je suis dans le comité d'activités. C'est de trouver des jeux (...). Je participe aux réunions. On parle de ce que l'on veut faire, de la planification.

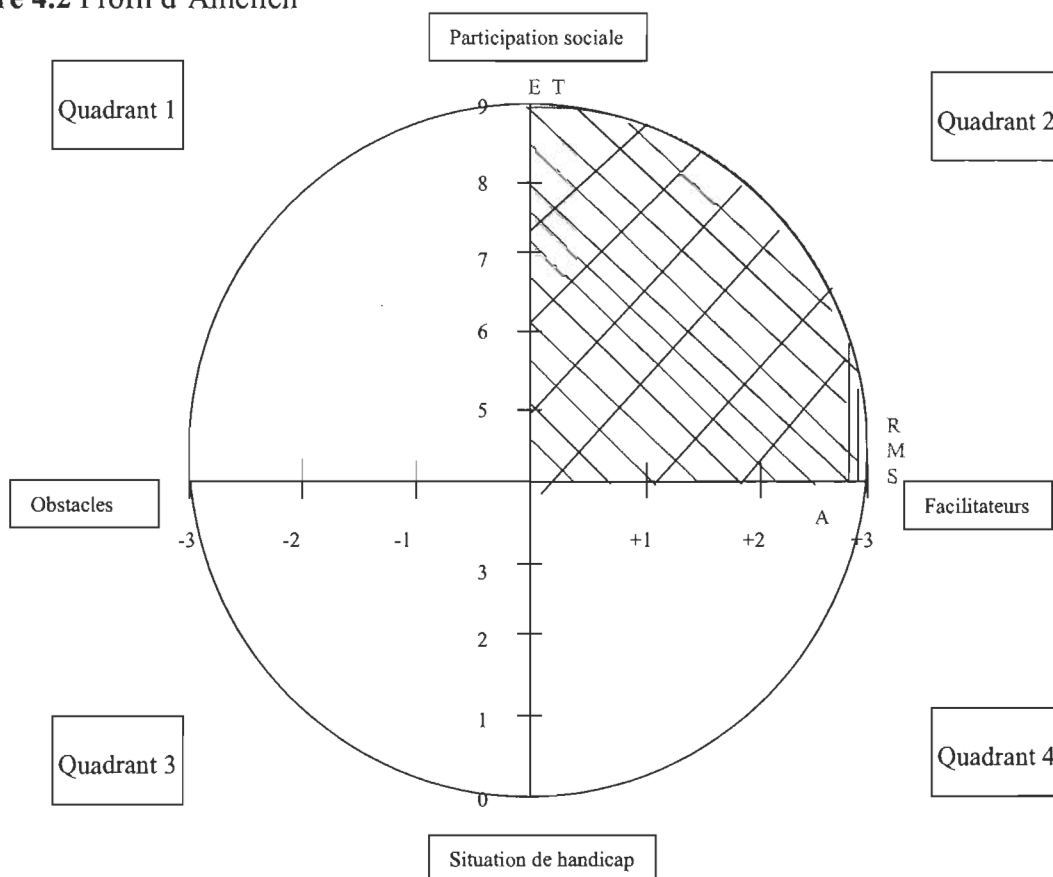
Père : Elle est membre du conseil d'administration du [Organisme] (...). Cela prend une personne sourde à un moment donné pour gérer ça. Peut-être qu'on s'installe pour un genre de cheminement possible (...). À l'époque, j'étais directeur de l'[Organisme]. On connaissait des parents d'enfants sourds. Les enfants sourds sont tellement rares que les amis d'Amandine habitaient à [Ville]. Ce n'est pas à côté. Combien de fois, on a été la reconduire chez son amie (...) ? Lorsque l'on voulait qu'Amandine socialise avec des enfants sourds, il fallait que l'on prenne notre auto et qu'on aille la porter. Les autres parents faisaient la même chose aussi. C'est particulier. On s'est promenés beaucoup.

4.2 Amélien




Amélien est une personne sourde âgée de 35 ans, avec une surdité de sévère à profond bilatéralement depuis la naissance, qui communique de manière privilégiée avec la langue des signes et la langue orale (tableau E.1). Il a poursuivi des études en adaptation scolaire en milieu urbain pour atteindre le niveau de troisième secondaire et n'a donc pu obtenir de diplôme. Il a un travail permanent à temps plein comme chef d'équipe en entretien ménager. Il vit en milieu urbain. Amélien travaille environ 40 heures par semaine en cumulant des heures supplémentaires. Il gagne 16,82 dollars de l'heure, ce qui revient environ à 30 000 dollars par année.

L'analyse de l'influence de l'environnement sur la participation sociale à partir de la moyenne obtenue dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs en relation avec les domaines de l'éducation et du travail, montre un profil de libération pour Amélien (figure 4.2). Il est possible de noter une participation sociale complète dans les domaines de l'éducation et du travail, avec une moyenne de 9 (tableau E.19), de même que la présence de facilitateurs majeurs dans l'environnement tant au plan du réseau social, des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs, avec des moyennes allant de 2,87 à 3 (tableau E.19). Il y a un réseau de soutien qui prend place dans le microenvironnement personnel, le mésoenvironnement communautaire et le macroenvironnement sociétal, qui facilitent la libération d'Amélien.

Figure 4.2 Profil d'Amélien



Légende :

-  : Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale.
-  : Minimum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale.
-  : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

M : Marché du travail.

S : Services éducatifs.

T : Travail.

A : Attitudes de votre entourage (manière de se comporter).

E : Éducation.

Il faut remarquer le soutien de la mère d'Amélien, de son père adoptif et de sa conjointe entendante dans le microenvironnement personnel, qui agissent comme des facilitateurs moyens à majeurs, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12). Dans le mésoenvironnement communautaire, la direction d'établissement ou le superviseur, les enseignants, les amis, les collègues d'études, l'employeur, les collègues de travail, les clients, les voisins, par exemple, sont des facilitateurs majeurs dans l'environnement d'Amélien, avec des scores de 3 (tableau E.12). Le macroenvironnement sociétal retient des facilitateurs majeurs, avec des scores de 3 (tableaux E.13 et E.14), tels que les services éducatifs du primaire au secondaire, la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu d'Amélien, les critères d'embauche et les tests de sélection.

L'analyse qualitative révèle plusieurs caractéristiques personnelles d'Amélien mises en jeu dans la poursuite de ses études et son inclusion sur le marché du travail. Amélien rapporte ne pas avoir été en difficulté dans ses apprentissages, par exemple en français, sinon pour des matières plus spécifiques telles que l'économie. Le français a pris une place aussi importante que la langue des signes québécoise, compte tenu de la volonté d'Amélien de pouvoir communiquer tant avec les Sourds que les entendants, ce qui a pu l'aider aussi dans le cadre de son travail. Vers l'âge de 13-14 ans, Amélien fait part de sa désillusion par rapport à son objectif de carrière de devenir policier. Il évoque avoir eu des problèmes de comportement vers l'âge de 15 à 16 ans, ce qui l'a amené à avoir un suivi avec un centre d'accueil.

Amélien : Écrire, cela va aussi. Je suis bon en français. Pas à 100 %, mais j'étais quand même assez bon en français (...). Parce que je voulais écrire comme tout le monde, bien écrire, être capable d'écrire comme il faut, les verbes, le vocabulaire. Pour la communication (...). Cela m'a aidé pour le travail de communiquer, de bien parler. J'écris des fois (...). Je communique de manière oraliste avec la plupart des gens (...). Les deux sont aussi importants. J'utilise la langue des signes et le français (...). Je signe et je parle

(...). J'ai intégré les deux, les Sourds, les entendants. Comme je le disais avant, je me sentais dans deux mondes différents. J'ai mis les deux ensemble. Un jour, je vais être avec les Sourds, un autre, avec les entendants (...). L'économie, cela a été le cours le plus difficile pour moi (...). J'avais de la difficulté à suivre. Je n'étais pas capable de comprendre, par exemple, ce que c'est que la démocratie (...). Dès la maternelle, je me suis dit que je voulais devenir policier plus tard (...). Au secondaire (...), à 13-14 ans (...), j'ai réalisé qu'à cause de mon handicap auditif, je ne pouvais pas être policier (...). La raison pour laquelle j'étais à l'école à [Ville], c'est que j'avais des problèmes de comportement avec mes parents. Ils m'ont transféré dans un centre d'accueil à [Ville] (...). Je ne leur parlais pas comme il faut, genre : « Va te faire foutre » ! J'avais de drôles de comportements (...). C'était la crise d'adolescence, peut-être (...). Cela s'est passé entre 15 et 16 ans à peu près.

Amélien retient l'ajustement qu'il a dû faire dans son orientation professionnelle pour exercer le métier d'opérateur dans une usine. Par la suite, il est devenu un mentor pour une autre personne sourde, en l'encourageant à obtenir son diplôme de cinquième secondaire. Il souligne, par là, l'importance d'obtenir un diplôme voire même de poursuivre des études postsecondaires. Il retient l'autonomie qu'il a pu acquérir, par exemple, avec la décision d'arrêter ses études, la recherche d'emploi, sa satisfaction dans la réalisation des tâches de travail. Amélien a développé une fierté en devenant lui-même père face au développement des apprentissages de son enfant.

Amélien : Pour devenir policier, il faut suivre un cours dans une école de formation. Comme j'ai réalisé que je ne pouvais pas devenir policier (...), j'ai décidé d'arrêter l'école (...) pour trouver du travail à l'usine. Je m'étais promis que si je ne pouvais pas devenir policier, je ferais autre chose (...). Pour réaliser ses rêves, cela prend un diplôme de secondaire V (...). Je le conseillerais, d'aller plus loin et de penser plus à l'avenir (...). Mes parents avaient les moyens pour que je poursuive mes études. C'est moi qui ai décidé d'arrêter pour travailler (...). On m'a déjà conseillé d'aller au SEMO pour aller trouver du travail, mais j'ai décidé de me débrouiller tout seul. Si jamais, cela n'avait pas marché, je serais peut-être allé voir le SEMO (...). Mettons que j'ai une tâche sur un tapis et que je ne suis pas capable de la nettoyer, je me débrouille tout seul ou je contacte mon employeur (...). Je suis heureux parce que je n'ai personne dans les jambes (...). J'ai réussi avec [Sourde]. Elle

voulait quitter l'école. Je l'ai convaincue de continuer l'école et c'est grâce à moi qu'elle a eu son diplôme en secondaire V. Si je ne le lui avais pas conseillé, elle aurait décroché de l'école. Je l'ai poussée. Je l'ai encouragée (...). J'ai appris à être plus fier. Être fier de mon fils parce qu'il se débrouille bien. Il marche. Il parle bien. Découvrir que mon fils grandit avec toutes les nouvelles choses qu'il apprend.

4.2.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel d'Amélien, la mère d'Amélien, son père adoptif et sa conjointe, entendante, ont pu jouer un rôle de soutien pour favoriser sa participation sociale que ce soit dans le domaine de l'éducation ou du travail.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques indiquent que les parents d'Amélien sont entendants (tableau E.2). Il est possible de retenir un niveau de douzième année de scolarité, c'est-à-dire une année de plus que le secondaire actuel autant pour la mère que le père adoptif d'Amélien. La mère d'Amélien est retraitée de son poste d'agente d'administration à la commission scolaire, contrairement au père adoptif qui est journalier papetier.

La structure familiale d'Amélien se caractérise par des relations positives avec sa mère et son père adoptif et des relations familiales marquées par le divorce de ses parents, l'absence de son père naturel. Ainsi, le rôle du père adoptif s'est substitué à celui du père naturel.

Amélien : J'ai une bonne relation avec ma mère (...). Mes parents sont divorcés, cela fait déjà trente ans (...). Mon beau-père, je le considère comme mon père. Je vais plus voir mon ancien beau-père que mon père. Pour lui, on est ses enfants parce que c'est lui qui nous a élevés. Mon père n'a jamais payé une pension. Rien. C'est mon beau-père qui l'a fait à sa place.

L'analyse qualitative fait ressortir un style parental propre à un parent passif, avec le père naturel, mais un père adoptif et une mère défenseurs, dont les attitudes ont pu être des facilitateurs moyens à la participation sociale d'Amélien, avec un score de 2 (tableau E.12). La mère d'Amélien est « en accord », avec une moyenne de 3, pour dire qu'elle a apporté du soutien relatif au choix de carrière de son fils sous forme d'aide instrumentale, de modèle relié au choix de carrière et de soutien affectif (tableaux E.15, E.16 et E.18), puis « fortement en accord » d'avoir donné des encouragements, avec une moyenne de 3,67 (tableau E.17). L'aide instrumentale apparaît moins dans le plan d'intervention individualisé et la planification de carrière d'Amélien, mais plus dans un engagement dans le milieu scolaire, l'aide aux devoirs et leçons, des discussions sur les aspirations, l'orientation vers un bureau de placement et le soutien financier.

Amélien relate de l'engagement de sa mère dans le choix de son orientation scolaire et ce dès la prématernelle, pour avoir accès à des services d'éducation gestuelle et orale, ou encore en deuxième année du secondaire à cause de troubles de comportement. La décision de sa mère sur son orientation scolaire a pu être appuyée par un conseiller pédagogique de son milieu de travail, à la commission scolaire. Toutefois, il faut remarquer l'absence de plan d'intervention individualisé au primaire et au secondaire auprès d'Amélien, comme le précise l'enseignante. La mère d'Amélien a pu participer à des réunions de parents, des rencontres de bulletin, par exemple, pour s'informer du suivi scolaire de son enfant. Dans le même sens, elle a pu apporter de l'aide aux devoirs et leçons à Amélien, avec un score de 4 (tableau E.15), ce qui a pu faciliter sa participation sociale en ce sens, plus particulièrement en

ce qui a trait à réaliser des travaux scolaires à la maison, avec un score de 9 (tableau E.3).

Mère : J'ai rencontré [Conseiller pédagogique en adaptation scolaire] de la commission scolaire (...). Il m'offrait des choix (...). [École secondaire] a accepté de prendre Amélien à trois ans (...). À l'école, il apprenait la lecture labiale et la langue des signes. Dans la classe, il y avait d'autres élèves sourds. La classe était adaptée (...). C'est toujours [Conseiller pédagogique] qui me rencontrait à [Ville] (...). J'ai accepté qu'on l'envoie en classe spéciale. Cela s'est passé comme cela la transition (...). J'ai été à plusieurs réunions de parents (...). J'étais vraiment fatiguée, épuisée. C'était vraiment dur. Il a été un an à [Ville] (...) parce qu'il avait des troubles de comportement (...). J'allais faire des rencontres avec le comité (...). C'est sûr que je mettais beaucoup de temps avec lui pour les devoirs et leçons et il devenait tanné.

Enseignante : Je ne me souviens pas d'avoir fait un plan d'intervention pour Amélien (...). Par contre, j'ai eu des rencontres avec sa mère, des rencontres de bulletin.

Amélien se rappelle avoir eu des discussions sur ses aspirations avec ses parents, sans l'appuyer à ce sujet. Puis, la mère d'Amélien évoque avoir eu de la difficulté à apporter du soutien dans l'orientation professionnelle de son fils, malgré des tentatives d'engager des discussions à ce sujet. La mère d'Amélien évoque le besoin d'un engagement du jeune, de même qu'une adéquation entre les aspirations et la formation dans la planification de carrière. Un encadrement de la mère d'Amélien lors de la transition de l'école vers le marché du travail a pu faciliter son inclusion professionnelle, même en présence d'un désaccord par rapport à ses propres aspirations pour son fils. L'arrêt des études est devenu conditionnel à l'obtention d'un emploi quel qu'il soit. La mère d'Amélien a pu l'orienter vers un bureau de placement. D'après l'enseignante, malgré des conditions de travail précaires, Amélien a pu être fier du fait de travailler. Les parents d'Amélien ont pu l'encadrer dans la gestion de ses finances, voire même l'aider financièrement alors qu'il était au chômage.

Amélien : J'en parlais à tout le monde que je voulais devenir policier : à mes amis d'école, mes parents, etc. (...). Au début, mes parents m'ont laissé faire pour ne pas briser mon rêve. On en a parlé un peu plus tard, parce que j'étais plus capable de comprendre. Ils m'ont fait réaliser que je ne pourrais pas devenir policier à cause de mon handicap auditif (...). Les premières fois que j'ai commencé à travailler pour vivre, à 16 ans, ils voyaient que je dépensais trop (...). Ils m'ont montré comment économiser (...). Ma mère m'a beaucoup aidé, lorsque j'avais des problèmes financiers. Lorsque j'ai eu du chômage, je n'étais plus capable de payer mon loyer. Ma mère m'a aidé financièrement.

Mère : Je trouve cela difficile de penser à son travail et le fait d'intégrer un enfant. C'est sûr qu'à l'école, cela a bien été. Je lui demandais ce qu'il vous voulait faire dans la vie. Il ne parlait pas. Il ne voulait pas. Il n'était pas rendu là. Il avait trop de problèmes, trop de soucis en tête pour dire qu'il allait faire telle ou telle chose (...). C'est sûr que je l'aurais intégré plus tard. Il aurait été plus loin. Il n'a pas fini le secondaire V (...). Il ne faut pas lâcher. Il faut apprendre. Il faut penser à l'école, ce que tu veux faire plus tard et aller chercher du travail en prévision de cela (...). J'aurais aimé qu'il ait un DEP, pour devenir électricien, tu te places très bien, ou j'aurais aimé qu'il ait un DEC pour faire informaticien, par exemple. J'ai plus d'aspirations qu'il n'a pas pu en avoir, même si je ne le voyais pas à l'université. S'il avait eu son secondaire V, un DEP, une formation, peu importe, j'aurais été satisfaite (...). Je lui ai répondu que s'il lâchait l'école, il y aurait une condition, c'est qu'il travaille. [Père adoptif] était d'accord avec moi. C'était la même chose (...). Je voulais qu'il ait un but dans sa vie, peut-être pas une grosse carrière, mais des buts à atteindre, un travail et qu'il se prenne en main (...). Je lui ai dit d'aller au bureau de placement.

Enseignante : Je me souviens qu'il avait fini l'école et j'avais croisé sa mère. Elle me disait qu'elle trouvait cela bien qu'il travaille et qu'il ne se décourage pas, parce que son salaire était ridicule. Il aurait gagné plus s'il avait été sur le bien-être social. Il voulait travailler. C'était sa fierté.

La mère d'Amélien retient qu'elle est seulement « en accord » avec le fait d'avoir pu jouer un rôle de modèle relié au choix de carrière, compte tenu d'une moyenne de 3 (tableau E.16). Toutefois, le père adoptif et la mère d'Amélien ont pu jouer un rôle de modèle de manière plus générale dans l'éducation de leur jeune.

Amélien : [Père adoptif], (...) c'est lui qui m'a élevé quand j'étais petit. C'est lui qui m'a inscrit au hockey, qui m'a appris à bûcher, avec qui j'allais au chalet, faire du bateau, préparer le moteur, aller à la chasse, à la pêche (...). [Père naturel] ne m'a rien montré dans sa vie.

La mère d'Amélien est plutôt « fortement en accord » pour dire qu'elle lui a donné des encouragements, avec une moyenne de 3,67 (tableau E.17), à poursuivre ses études, ou encore à obtenir un emploi.

Amélien : En général, ils m'ont toujours encouragé à travailler (...). De toujours encourager, d'être avec, de parler et de penser à l'avenir, pour qu'ils voient loin, pour ne pas que leur enfant décroche de l'école.

Mère : Je lui en ai parlé. « Va chercher ton secondaire V ». Il ne l'a pas fini. Il a décidé d'arrêter et d'aller travailler. Le problème, c'est que c'était très difficile le secondaire. J'ai l'impression que cela l'a fait décrocher (...). Il a laissé les études pour aller travailler au garage où il faisait ses stages. Il a été engagé. Après, il est entré dans un restaurant. Combien de fois lui ai-je dit de prendre des cours du soir pour compléter son secondaire ? (...) C'est sûr qu'il faut les encourager beaucoup.

Enseignante : Elle l'a poussé aussi. Elle était contente qu'il travaille malgré le fait que son salaire était moindre que s'il recevait le bien-être social. Elle me disait qu'il ne fallait pas qu'elle lui en parle, sinon il se serait découragé.

La mère d'Amélien est seulement « en accord » pour dire qu'elle a apporté du soutien affectif relatif au choix de carrière à son fils, avec une moyenne de 3 (tableau E.18). D'après la mère d'Amélien, ce serait plus son père adoptif qui aurait accordé ce type de soutien. Toutefois, la mère d'Amélien fait part des limites dans la communication orale et gestuelle auprès d'Amélien, ce qui a pu empêcher de donner adéquatement du soutien affectif à son enfant. En contrepoids, la mère d'Amélien s'en est remise en partie à l'institution pour favoriser son autonomie et son indépendance.

Mère : Probablement qu'il va plus se confier à son père adoptif qu'à moi. Il est proche de son père adoptif (...). C'est sûr qu'il veut savoir ce qu'il se dit autour de la table. Il est tout seul. On ne le fait pas vraiment participer. Il est mis à l'écart (...). Peut-être du fait qu'à l'âge de trois ans, je l'ai envoyé à [Ville] (...). Je lui ai appris à être autonome et indépendant.

Conjointe

La situation familiale d'Amélien, avec sa conjointe entendante, devient un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.11), en ce qu'elle l'encourage et lui apporte de l'aide pour les lettres du gouvernement, les impôts, le budget. Elle sert même de lien parfois avec son employeur sous forme de texto.

Amélien : Ma femme m'encourage (...). C'est ma femme qui s'occupe des lettres du gouvernement, des impôts (...). C'est ma femme qui gère notre budget (...). À mon travail (...), s'il y a quelque chose d'important, j'envoie un texto à ma femme. Elle appelle et elle me donne la réponse sur mon téléphone portable.

4.2.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire d'Amélien, il est possible de retenir plusieurs facteurs dont la direction d'école, les enseignants, les collègues d'études, les employeurs, les collègues de travail, les clients et les amis.

Direction d'école

D'après la mère et l'enseignante d'Amélien, les services éducatifs ont pu être limités, compte tenu de l'absence d'un plan d'intervention individualisé, des lacunes dans l'offre de services, le manque d'orthophonistes, de techniciens en éducation pour le

tutorat, d'interprètes, d'enseignants spécialisés en langue des signes québécoise [LSQ] et en orientation de carrière. À défaut d'une inclusion lors de la première année, un apprentissage tardif de la langue des signes, vers l'âge de 16 ans, le cheminement en adaptation scolaire a pu faciliter l'adaptation du rythme d'apprentissage, avec un ratio moins important d'élèves dans la classe, l'interaction avec des élèves sourds, de même que des élèves entendants. Amélien a poursuivi ses études dans le cadre d'un programme en insertion sociale et professionnelle au secondaire, ce qui a pu l'introduire sur le marché du travail. Amélien mentionne, avec une moyenne de 4,75 (tableau E.6), être plutôt « très satisfait » de sa participation sociale, qui est complète dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 9 (tableau E.3), la direction d'établissement ou le superviseur et les services éducatifs ayant pu être des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableaux E.12 et E.14), selon lui.

Amélien : En prématernelle, j'ai été avec des élèves sourds. J'ai appris les signes à [École] (...). L'orthophoniste, à [École] (...), m'a aidé à articuler mes mots, à bien parler (...). La maternelle, j'ai été à [Ville] (...). J'ai toujours été avec des entendants (...). Pendant plusieurs années, je n'ai pas utilisé les signes (...). Jusqu'au secondaire II, je ne signais presque pas (...). Le directeur que j'ai le plus aimé (...), c'était au primaire et au secondaire (...). Il nous donnait des rendez-vous, des réunions. On discutait. Il me demandait si j'avais de la difficulté, si cela allait bien, si j'avais besoin d'aide. Il voulait comprendre pour voir si cela allait bien avec les autres. Il me rencontrait une fois aux deux semaines (...). On m'a fait visiter des usines, par exemple de pâtes et papiers. Je me suis arrangé pour aller travailler là-dedans. Finalement, cela n'a pas marché. J'ai travaillé dans une usine de contreplaqué.

Mère : En première année, il était dans une classe ordinaire. Après, il a été dans une classe spéciale (...). L'intégration n'était pas prévue (...). Il perdait la moitié de ce qu'il se disait en avant de la classe (...). Lorsqu'on ne l'isolait pas, il était isolé lui-même parce qu'il ne pouvait pas suivre. C'était l'isolement (...). Amélien n'a jamais eu d'interprète (...). [Enseignante suppléante] faisait un peu du tutorat avec Amélien. Cela n'a pas duré longtemps. Elle ne l'a pas suivi au secondaire (...). [Enseignante suppléante] sortait de la classe avec Amélien parce qu'il y avait certaines matières qu'il ne

pouvait pas suivre (...). Elle travaillait la communication avec Amélien, comme le fait de parler, de discuter avec lui (...), le français (...), la lecture (...). Il y avait un ratio moins important d'élèves dans la classe (...), les enfants avançaient à leur rythme (...). À la suite de son stage, on voulait l'engager parce qu'on le trouvait bon (...). Il a été engagé comme pompiste. Il a laissé l'école (...). Aujourd'hui, cela se fait. Il y a des techniciens en éducation dans les classes pour accompagner les élèves (...). S'il y avait eu au moins un interprète (...), une classe adaptée avec un professeur qui parle la langue des signes.

Enseignante : Je ne me souviens pas d'avoir fait un plan d'intervention pour Amélien (...). Si on avait voulu vraiment aider Amélien, il aurait peut-être pu y avoir plus de services (...) en orthophonie, peut-être en orientation aussi, le choix de carrière.

Enseignants

La mère d'Amélien met l'emphasis sur le manque d'adaptation de l'enseignement lors de sa première année d'inclusion en classe ordinaire, puis lors de son cheminement en adaptation scolaire. Il est possible de noter un besoin d'individualisation de l'enseignement compte tenu de l'utilisation d'un mode oral et visuel pour adapter le rythme d'apprentissage. Amélien indique que les enseignants se sont ajustés sur la base d'un enseignement oraliste, en privilégiant l'information orale, par le biais de la lecture labiale. De même, les enseignants ont eu recours à un appareil d'amplification du son au cours de son cheminement au primaire, puis Amélien a porté un appareil auditif au secondaire. Au secondaire, l'enseignante signifiante a proposé à Amélien d'utiliser le français signé et son appareil d'amplification du son, ce qu'il a refusé pour ne pas paraître différent des autres élèves. Selon Amélien, son enseignante signifiante a pu établir une complicité avec lui basée sur le respect, l'attention, la disponibilité, en gardant même un contact en dehors de l'école. De manière générale, les attitudes des enseignants à son égard sont considérées comme des facilitateurs majeurs par Amélien, avec un score de 3 (tableau E.12). Cette enseignante signifiante a pu adapter l'enseignement du français au niveau d'apprentissage d'Amélien.

Amélien : Lorsque les enseignants étaient en avant et parlaient pour s'adresser à tous les étudiants, ils me regardaient tout le temps pour que je sois capable de lire sur les lèvres. J'étais capable d'entendre un peu et je lisais sur les lèvres (...). Il y avait des mots que je comprenais (...). Si le professeur se mettait à regarder tous les étudiants, je n'étais pas capable de suivre (...). [Enseignante signifiante] était professeure de français. C'était au secondaire (...). C'était un bon professeur, (...) parce qu'elle m'a toujours respecté. Elle m'a toujours porté attention. Lorsque j'avais des problèmes, elle était toujours disponible pour me donner un coup de main (...). Même aujourd'hui, je suis encore en contact (...). Elle me regardait tout le temps tout en parlant pour s'adresser aux autres élèves. Elle frappait des trois coups sur la table pour demander l'attention (...). C'était facile, moyennement facile. J'ai toujours réussi à comprendre.

Mère : [Enseignante] m'a dit : « Amélien n'avance pas dans une classe ordinaire. Cela va trop vite pour lui » (...). Lorsque j'en discutais avec d'autres enseignantes qui ont eu Amélien, elles comprenaient qu'il avait un problème auditif, mais elles étaient obligées de lui donner, ce qu'elles donnaient aux autres (...). Il faut que tu donnes de la matière. Il y a des examens à passer. Il faut que l'enfant avance (...). Au secondaire, ce n'était pas prévu pour (...) un enfant malentendant. L'enseignante projetait des choses sur son écran avec un son audio. Déjà là, il n'entend pas (...). La classe n'était pas adaptée. Quand l'enseignante donnait son cours en avant de la classe, comme Amélien ne comprenait pas et qu'elle devait avancer dans sa classe, elle m'a dit qu'elle mettait un bureau à l'arrière de la classe et lui donnait du travail. Amélien se sentait en punition (...). Je pense que cela l'a fait décrocher (...). Il ne participait aucunement. Il y avait beaucoup de cours qui se donnaient comme cela (...). Amélien revenait tout le temps à la maison me dire : « Elle ne me l'a pas dit. Je n'ai pas compris » (...). [Enseignante signifiante] avait une classe d'adaptation scolaire (...). Il était dans une classe où l'on pouvait fonctionner avec lui. C'était plus lent.

Enseignante : Je m'étais aperçu qu'Amélien avait un appareil auditif, même qu'il aurait dû en porter deux mais il n'en portait qu'un. Sachant qu'Amélien avait son handicap auditif, je l'ai pris seul dans les premières journées et je lui ai proposé de communiquer en langage gestuel (...). Au primaire, il avait un appareil et l'enseignante un genre de système dans le cou pour amplifier le son de sa voix. C'était un amplificateur. Je l'ai eu au secondaire (...). Il ne voulait vraiment pas paraître différent des autres. Donc, l'appareillage n'a pas suivi. Il avait seulement son appareil auditif dans l'oreille (...). Je lui ai proposé d'utiliser le langage gestuel. Je pense qu'il connaissait plus ou moins le français signé, le moyen de communication que j'avais appris. Je pense

qu'il connaissait la LSQ (...). Il m'a dit non tout de suite. Il ne voulait vraiment pas paraître différent des autres malgré sa surdité.

De plus, l'enseignante signifiante s'est appuyée sur différentes stratégies d'apprentissage à partir de l'enseignement par les pairs, le modelage, les savoirs essentiels, par exemple. L'apprentissage a pu être orienté sur le respect et l'enseignante a pu s'appuyer sur l'humour, le fait de préciser sa prononciation orale, de se servir des informations des cours, des discussions, des échanges avec les intérêts des jeunes et leur orientation de carrière. Le rôle de l'enseignant s'est substitué à celui du conseiller à l'orientation. L'enseignante met aussi en évidence l'importance de développer la confiance, l'estime de soi.

Amélien : On était tout le temps en équipe de deux. C'était plus facile pour comprendre.

Enseignante : Avant que l'on commence à parler de réforme (...), on variait nos stratégies d'enseignement, par exemple, avec l'enseignement par les pairs, le modelage, les savoirs essentiels (...). Il savait que c'était important pour moi que tout le monde soit respecté, pas juste lui. L'humour que j'utilisais aussi est peut-être venu le chercher. Il y aussi le fait que quelqu'un s'occupe de lui. De lui avoir proposé que je sois plus pointue dans ma prononciation pour qu'il comprenne bien (...). Les informations qu'il a eues dans ses cours, les discussions, les échanges qu'on pouvait avoir (...) pour l'orientation, le choix de carrière du jeune (...). Essayer de développer de plus en plus la confiance, l'estime de soi, d'aller en fonction des intérêts du jeune, des intérêts qui sont là dès la petite enfance (...). C'est de les pousser tout le temps, d'exiger le maximum. Le jeune va se développer mieux.

Collègues d'études

Les collègues d'études ont pu jouer un rôle de facilitateur majeur dans l'environnement d'Amélien, avec un score de 3 (tableau E.12), bien que l'enseignante signifiante retienne quelques altercations avec d'autres jeunes de sa classe. Un

contact avec des élèves sourds a pu être créé lors du passage à l'école prématernelle et même retrouvé à la sortie du secondaire. Au cours de ses études, les pairs ont pu jouer un rôle de confident dans l'orientation de choix de carrière d'Amélien.

Amélien : Encore aujourd'hui, je suis en contact avec deux, trois personnes du centre d'accueil. Le centre d'accueil, c'est pour les entendants, pour les garçons adolescents (...). J'en parlais à tout le monde que je voulais devenir policier : à mes amis d'école, mes parents, etc.

Mère : Avec les autres élèves de [École prématernelle], ils sont encore en lien aujourd'hui, ils communiquent en signes.

Enseignante : La plupart du temps, il s'entendait bien avec ses pairs, mais certains l'embêtaient un peu parce que sa prononciation n'était pas adéquate.

Employeurs

À la sortie de l'école, Amélien a été inclus dans différents emplois, un restaurant, une épicerie, puis une scierie, à l'usine, où il a obtenu son salaire le plus élevé en taux horaire. Amélien a pu développer une autonomie dans sa démarche de recherche d'emploi auprès des employeurs. Toutefois, la mère d'Amélien mentionne des attitudes négatives de certains employeurs du fait d'un manque d'informations sur les aménagements possibles pour embaucher une personne sourde. Dans le cadre de son emploi actuel, Amélien évoque avoir fait la démarche de recherche d'emploi directement avec l'employeur, en envoyant un CV, puis en effectuant une entrevue. Amélien fait part d'une relation positive avec son employeur, ce dernier lui donnant des rétroactions positives et même une augmentation de salaire. Les attitudes de ses employeurs et le marché du travail, au plan de la disponibilité actuelle des emplois du milieu, des critères d'embauche et les tests de sélection, des exigences des tâches de travail, des horaires, des structures syndicales, des services aux employés, d'après Amélien, sont des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableaux E.12 et E.13).

Son environnement a pu ainsi favoriser une participation sociale complète dans le domaine du travail, avec une moyenne de 9 (tableau E.7). Amélien communique par télécopieur plutôt que par un téléphone muni d'une amplification du son. Un interprète peut devenir nécessaire à des moments clés, lors d'une réunion générale.

Amélien : Retourner à l'usine (...). C'était payant : 18 dollars de l'heure et plus (...). Cela a été très facile. J'ai envoyé mon CV. J'ai réussi à avoir un travail une semaine après avoir passé une entrevue (...). J'ai été très honnête avec lui. Il était très satisfait de l'entrevue (...). Aujourd'hui, il est très fier de mon travail (...). Je viens tout juste d'être augmenté (...). Il est content de m'avoir engagé. Il me le dit souvent (...). Je suis bien à [Entreprise] (...). J'aime beaucoup mon employeur. On s'entend très bien tous les deux (...). Avec les employés, c'est pareil (...). Je m'occupe des demandes spéciales avec mon employeur, par exemple, à [Entreprise] (...). Il m'envoie un fax et je lui en retourne un. Je lui renvoie mes travaux. Lorsque j'ai fini, je lui renvoie à nouveau un fax pour lui confirmer que le travail a été fait (...). Je n'ai pas d'aménagement horaire. Pour l'ATS, j'en ai un chez moi, mais pas au travail. Je communique par fax avec mon employeur. Si c'est urgent, je l'appelle. Il y a une amplification du son sur le téléphone (...). S'il y avait une réunion générale, j'aurais besoin d'un interprète.

Mère : Il a laissé l'école à 17, 18 ans (...). Il a commencé à travailler dans un restaurant. Il a fait la vaisselle, les déjeuners (...). Il se débrouillait très bien (...). Il a travaillé aussi dans une épicerie à [Ville], avant d'aller à l'usine (...). Après le restaurant, il a travaillé dans une scierie. Il est assez débrouillard. Il est allé au bureau de placement. Il a rencontré le boss. Il l'a embauché. Il y avait un emploi dehors. Ce n'était pas facile, mais il l'a fait. Il a voulu quitter. Je lui ai dit : « Non, tu laisses un emploi pour en avoir un autre, pas pour rien » (...). S'il allait voir un employeur et qu'il voit qu'il est malentendant, il va tout de suite se référer aux assurances. Il va se dire qu'il n'entend pas. J'ai l'impression que les employeurs sont mal informés. Ce n'est pas assez adapté.

Collègues de travail

Amélien possède un statut de chef d'équipe, ce qui l'amène à faire de la supervision auprès de ses collègues de travail. Il indique que le soutien et les attitudes des collègues de travail sont des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.12), et que sa participation sociale est complète à interagir avec eux, avec un score de 9 (tableau E.7). Il a pu influencer sur le recrutement d'une personne sourde avec qui il communique en langue des signes. La gestion du travail se fait en équipe, ce qui permet d'instaurer un climat de travail agréable. Amélien montre son ouverture à travailler tant avec une personne entendante qu'avec une personne sourde.

Amélien : Maintenant, je suis rendu chef d'équipe (...). J'ai en charge les employés. Je vérifie les retards, les travaux, etc. (...). Je fais du ménage (...). J'ai réussi à convaincre mon employeur d'engager [Sourde]. Cela faisait longtemps qu'elle voulait travailler avec moi. Je sais comment elle travaille. C'est quelqu'un qui prend son travail très au sérieux. Je suis toujours très satisfait de son travail, donc je veux la garder avec moi (...). On fait un travail d'équipe. Par exemple, nous avons chacun nos tâches à faire, mais si ma collègue de travail finit avant moi et que j'ai beaucoup de travail, elle vient me donner un coup de main. Des fois, c'est le contraire (...). On communique en signes (...). Cela va plus vite pour elle à me comprendre (...). Que ce soit un Sourd ou un entendant, pour autant que l'on fasse un travail d'équipe, qu'on s'entende bien, que cela va bien, je ne vois pas de problème avec ça.

Clients

Amélien indique avoir une bonne relation avec les clients, bien qu'il n'y ait pas vraiment de contact avec eux. Il reçoit même des encouragements de la part de certains clients. D'après Amélien, les attitudes des interlocuteurs, des étrangers ou encore des personnes qui sont en groupe à son égard, sont des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.12).

Amélien : Avec les clients, cela va bien. Je n'ai jamais vraiment de contact avec les clients (...). Il y a plusieurs personnes qui m'encouragent, surtout les clients de la bâtisse où je travaille. On me dit : « Tu travailles bien » (...). Tous les employés sont très satisfaits de mon travail. Ils m'encouragent. Ils sont fiers de moi. Je m'entends très bien avec eux. Je serais même ami avec eux. Cela va bien. C'est comme s'ils étaient des collègues. Ils m'encouragent beaucoup dans mes tâches.

Amis

Le soutien et les attitudes des amis sont des facilitateurs majeurs dans l'environnement d'Amélien, avec un score de 3 (tableaux E.11 et E.12). Amélien va communiquer tantôt avec des amis sourds, avec qui il va communiquer en langue des signes, en français sourd, ou encore où il va oraliser, tantôt avec des amis entendants. Les amis sourds ont pu aider Amélien dans le cadre de sa recherche d'emploi.

Amélien : Je suis souvent avec les Sourds. Quand j'ai déménagé à [Ville], je connaissais juste des Sourds. J'ai aussi des amis entendants. Ce sont plus les amis de ma femme. J'oralise avec eux. Ils me regardent, ils articulent les mots et ils prennent le temps. Je communique souvent avec des entendants (...). Lorsque je suis avec des Sourds, j'écris ou je parle en français sourd (...). Quelques fois, j'articule mes mots ou je vais juste signer. On me dit de mettre de la voix un peu. Ou au contraire, on va me demander de signer. Cela dépend si je suis à côté d'un Sourd ou d'un entendant (...). Ce sont des amis sourds qui travaillaient dans le domaine de l'entretien ménager qui m'ont conseillé d'aller voir le SEMO, d'aller voir sur internet, d'envoyer des CV, passer une entrevue.

Mère : Ses amis parlent tous la langue des signes.

4.2.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative fait ressortir les facteurs de soutien qui sont signifiants dans l'environnement d'Amélien au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent signifiantes dans l'environnement d'Amélien dont le gouvernement et un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Amélien a poursuivi ses études en classe spéciale tout au long de son cheminement, bien qu'une tentative ait eu lieu lors de sa première année du primaire dans l'école de son quartier. Amélien a pu bénéficier d'un soutien pour la prise en charge d'éducation précoce, puis pour débiter sa scolarité en prématernelle avec des élèves sourds, en pension toute la semaine, et favoriser ainsi l'apprentissage de la langue des signes et la langue orale. Amélien a effectué sa première année du primaire dans une classe ordinaire, qu'il a redoublé, puis a poursuivi ses études dans une classe spéciale en étant le seul sourd avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage, de comportement, une dyslexie, par exemple. En deuxième ou troisième année du secondaire, Amélien est retourné dans la ville où il a effectué sa prématernelle dans une classe avec des élèves sourds. L'année suivante, il est revenu dans sa famille et dans la classe d'adaptation scolaire pour terminer sa scolarité.

Amélien : J'ai toujours été avec des entendants. Quelques fois des sourds (...). La maternelle, j'ai été à [Ville] (...). J'ai été avec [Enseignante] en prématernelle puis en secondaire II ou III, à [École]. C'était juste avec des élèves sourds (...). J'ai passé presque toute mon enfance à l'école de [Ville].
Mère : J'allais à [Hôpital] (...), alors qu'Amélien était encore bébé. Il y avait une orthophoniste (...). Comme il fallait qu'il commence ses apprentissages et que l'on n'a pas d'orthophoniste à [Ville], les coûts ont été défrayés. Cela payait ses déplacements (...). Je voyais l'orthophoniste une fois par mois. Il aurait fallu que cela soit plus fréquent (...). Il a commencé à l'âge de trois ans à [École prématernelle] (...). Il voyageait avec l'autobus du CEGEP. Je payais

son passage. Il partait le dimanche soir et il revenait le vendredi. Il restait en chambre là-bas. À l'école, il apprenait la lecture labiale et la langue des signes. Dans la classe, il y avait d'autres élèves sourds. La classe était adaptée (...). Il était le seul enfant de trois ans dans la classe. Les autres étaient plus vieux (...). On avait des montants alloués par la commission scolaire (...). Les coûts ont été défrayés. Cela payait ses déplacements (...). En première année, il était dans une classe ordinaire. Après, il a été dans une classe spéciale (...). Les classes spéciales étaient concentrées à [École primaire] à cette époque. C'était l'école de son quartier (...). Quand il allait au secondaire, avec [Enseignante], il avait des stages. C'est la partie qu'il aimait, sortir de l'école.

Enseignante : Quand il était ici au primaire, (...) il a redoublé. À ce moment-là, lorsque tu redoublais deux fois, tu allais en classe spéciale (...). J'avais des jeunes de 16 à 18 ans. Ce n'était pas à un degré comme secondaire I, II ou III. C'était par groupe d'âge (...). C'était surtout l'âge qui importait et les troubles d'apprentissage (...). La plupart avait des troubles d'apprentissage, des troubles de comportement dans la classe (...), d'autres avec une dyslexie, Amélien, etc.

La scolarité d'Amélien en prématernelle a permis à sa mère de se rendre compte des besoins de son fils lors de sa première année d'inclusion en classe ordinaire. La mère d'Amélien fait part des coupures du gouvernement auprès de la commission scolaire, ce qui a pu entraver la prise en charge éducative d'Amélien et a eu pour conséquence son transfert en classe spéciale. Dans un contexte qui marque le début de l'inclusion, entre autres, des élèves sourds en classe ordinaire, la mère d'Amélien et l'enseignante signifiante font état du manque de services pour favoriser l'inclusion en classe ordinaire par rapport au contexte actuel. Pour seul aménagement, un appareil d'amplification du son qu'Amélien a mis de côté au secondaire. Il est possible de retenir l'absence d'un interprète ou d'un enseignant qui communique en langue des signes québécoise, le manque d'interaction avec des élèves sourds, d'après la mère d'Amélien. Il y a aussi le manque de services en orthophonie, en orientation de carrière plus spécifiques à la surdité, d'après l'enseignante signifiante. La mère d'Amélien mentionne aussi le besoin d'un service d'accompagnement à domicile. Toutefois, le cheminement d'Amélien a pu lui permettre de réaliser sa participation

sociale, complète dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 9 (tableau E.3), compte tenu d'une adaptation à son rythme d'apprentissage, d'après sa mère.

Mère : Heureusement que j'ai connu [École prématernelle], sinon je n'aurais pas su qu'il avait ces besoins-là (...). Je le disais à [Conseiller pédagogique] : « Les coûts ne sont pas prévus » ? « Non » (...). À la commission scolaire, le personnel ne pouvait pas prendre de décision. C'est le gouvernement qui choisit de faire des coupures (...). Lorsque j'en parlais aux personnes de la commission scolaire, je leur disais que cela n'avait pas de sens, que rien n'était fait pour l'intégration d'Amélien (...). La commission scolaire n'était pas prête. Cela n'était pas adapté (...). Il faut payer un enseignant supplémentaire (...). L'enseignante avait un *phonic hear*, un genre de micro pour que sa voix soit transmise dans le micro d'Amélien. C'était la commission scolaire qui avait acheté le *phonic hear* (...). Le *phonic hear* suivait le professeur (...). Aujourd'hui, il y a plus d'aménagements. En ce temps-là, il n'y avait vraiment rien. On est plus prêt de l'intégration aujourd'hui que dans le temps, où cela a commencé (...). Aujourd'hui, il y a des techniciennes, des surveillantes, des accompagnatrices dans les classes. Il n'y en avait pas dans le temps (...). S'il y avait eu au moins un interprète, (...) une classe adaptée avec un professeur qui parle la langue des signes, comme à [École prématernelle] (...). À [Ville], cela aurait été probablement autre chose. Plusieurs élèves auraient pu être intégrés ensemble. À [Ville], c'est le seul. Ce sont des avantages (...). [Enseignante signifiante] avait une classe d'adaptation scolaire (...). C'est sûr que les enfants avançaient à leur rythme (...). Il a manqué trop de choses. Il n'était pas capable de suivre la classe (...). S'il avait été aidé, je pense qu'il aurait continué (...). À l'époque, il n'y avait probablement pas de services comme il y a aujourd'hui, par exemple, un accompagnateur qui viendrait le samedi matin pour me permettre de faire autre chose à la maison ou à l'extérieur. Il ne faudrait pas que je sois là. L'accompagnateur aurait pu emmener Amélien quelque part où il aime aller. J'aurais pu avoir un peu de temps libre, ce que je n'avais pas, jamais.

Enseignante : Si on avait voulu vraiment aider Amélien, il aurait peut-être pu y avoir plus de services (...) en orthophonie, peut-être en orientation aussi, le choix de carrière (...). Cela se fait de plus en plus. Il y a un orthophoniste qui vient faire du dépistage en maternelle. Ce service est de plus en plus présent. Il est temps que cela arrive (...). Étant donné que l'on est un petit milieu ici, une petite ville (...), les clientèles étaient mélangées. Il n'y avait pas une classe spécifique pour handicapés auditifs.

Toutefois, le programme en insertion sociale et professionnelle, malgré certaines lacunes dans la reconnaissance des acquis en éducation aux adultes, contrairement au programme alternance travail-études, a pu permettre à Amélien d'aborder des aspects généraux de l'orientation de carrière, entre autres, par le biais de stages. Amélien a pu ainsi évaluer les exigences de ses tâches, ses horaires de travail, les structures syndicales, les services aux employés dans son emploi actuel, comme des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.13). De même, son programme de formation, la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu, les critères d'embauche et les tests de sélection sont des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.13 et E.14), ayant pu favoriser une participation sociale complète dans le domaine du travail, avec un score de 9 (tableau E.7). Néanmoins, la mère d'Amélien remet en question le fait que son fils ait pu avoir un réel choix de carrière. Amélien évoque le contexte de crise économique, ce qui l'a obligé lui et sa famille à déménager et chercher de l'emploi dans une autre ville. Amélien a déjà bénéficié du chômage et d'un retour du gouvernement sous forme d'allocation en tant que personne sourde. Amélien mentionne la difficulté de communiquer à partir des lettres du gouvernement, le besoin d'une aide humaine à ce moment.

Amélien : J'ai eu à changer de travail. Avant, je travaillais dans une scierie à [Ville]. À cause de l'impact de la crise économique sur le marché du bois, les usines ont fermé. On travaillait juste six mois par année. Pour moi, ce n'était pas assez. J'attendais d'avoir du chômage. En plus, ma femme a suivi un cours pour devenir préposée aux bénéficiaires. Il n'y avait pas d'emploi à [Ville], seulement à [Ville]. Pour l'encourager, je lui ai dit de chercher un emploi à [Ville] pour pouvoir travailler à l'année. On a déménagé et on a trouvé chacun un travail (...). C'est ma femme qui s'occupe des lettres du gouvernement, des impôts. Par exemple, à un moment donné, il fallait que je paye un montant à l'impôt, parce qu'il y avait des erreurs d'ajustement. Je n'ai pas compris un mot de ce qui était écrit. J'étais obligé d'envoyer une demande par fax pour que ma femme prenne les appels et s'occupe de mes papiers. Tout ce que le gouvernement me transmet, je ne comprends rien.

Mère : J'ai l'impression qu'il a pris ce qu'on lui a offert. Il n'avait pas l'embarras du choix (...). Je ne trouve pas que c'est un choix de carrière (...).

Il a un retour d'impôt du fait qu'il soit considéré comme une personne handicapée. Je l'avais aussi quand il était à la maison.

Enseignante : J'étais dans ce que l'on appelle l'insertion sociale et professionnelle. Il y avait une partie académique et une partie de stage en milieu de travail. Maintenant, cela s'appelle alternance travail-études. C'est à peu près la même clientèle. À ce moment-là j'avais Amélien et des élèves avec d'autres particularités telles que des troubles de comportement, des troubles d'apprentissage (...). Le jeune qui avait fait « Insertion sociale et professionnelle », le cours que je donnais, au moment où il aurait eu 18 ans, s'il avait voulu poursuivre ses études, était toujours recalé, parce que les exigences de notre programme étaient moindres que le cheminement régulier. L'élève était même recalé en alphabétisation. C'était donc décourageant pour les élèves (...). La différence avec aujourd'hui, c'est qu'un jeune qui est en alternance travail-études va avoir les mêmes cahiers, les mêmes modules qu'en éducation aux adultes (...). Les documents regroupaient des informations sur chaque métier pour l'orientation, le choix de carrière du jeune (...). C'était plutôt général (...). Nous avions des informations sur des métiers qui étaient plus accessibles pour le jeune et ne demandaient pas une scolarité élevée (...). Cela pouvait être des métiers comme aide cuisinier, aide aux bénéficiaires, des choses accessibles pour eux (...). Il y avait un petit document qui parlait plus du syndicat, des droits, des devoirs, des obligations que tu pouvais avoir en tant qu'employé dans une compagnie, une entreprise. Si tu ne te présentais pas bien, si tu arrivais en retard... Cela présentait même la façon de faire un CV (...). C'est son niveau de lecture que l'on vise mais aussi son intérêt.

Amélien met en avant l'importance d'un organisme de défense des droits de la personne sourde, qui lui a permis de débiter l'apprentissage de la langue des signes, avec l'aide d'un interprète. Le rôle de l'association, d'après sa mère, favorise le lien avec d'autres regroupements, des agences d'intégration à l'emploi, des activités avec des amis sourds, par exemple. Le regroupement devient un service relais pour mieux répondre aux besoins d'Amélien.

Amélien : C'est avec le [Organisme], avec [Interprète]. J'ai suivi une formation pour apprendre la langue des signes québécoise.

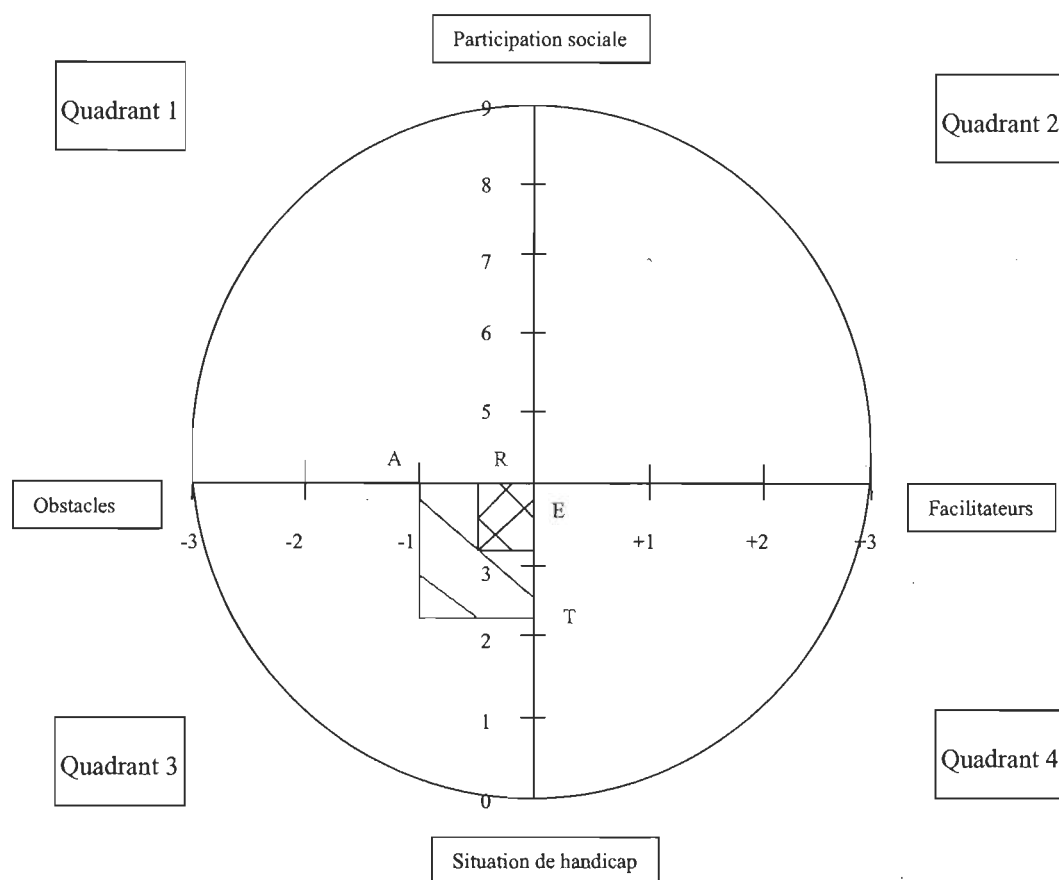
Mère : L'association va chercher des agences pour placer les personnes (...), de l'aide et s'informer où aller chercher les ressources (...). Il y a quelqu'un qui s'occupe d'eux là-bas (...). Lorsqu'il a un besoin, il va systématiquement à l'association. Cela l'aide beaucoup. Il va aux réunions. J'ai l'impression que lorsqu'il y a quelque chose, il va en parler aux personnes de l'association (...). Amélien a souvent à faire avec le personnel de l'association. S'il a des besoins, il y a des intervenants. Je sais qu'il est prêt de quelqu'un, (...) un interprète (...). Lorsque l'association organise, par exemple, une sortie à la cabane à sucre, un voyage, il y va avec ses amis sourds.

4.3 Gabriel


Gabriel est une personne sourde âgée de 38 ans, avec une surdité profonde bilatéralement diagnostiquée à l'âge de quatre mois, qui communique de manière privilégiée avec la langue des signes (tableau E.1). Il a atteint le niveau de première année du secondaire en adaptation scolaire sans obtenir de diplôme, sa scolarité ayant été poursuivie en milieu urbain. Il est sans emploi au cours de l'étude et bénéficie de l'aide de dernier recours. Il vit en milieu urbain. Le montant d'une prestation de base est évalué à 1041,83 dollars par mois pour un adulte sans contraintes et un adulte avec contraintes temporaires, en dehors des allocations familiales.


L'analyse de l'influence de l'environnement sur la participation sociale de Gabriel illustre un profil d'oppression (figure 4.3). Il est possible de constater la présence d'obstacles mineurs au plan des services éducatifs, des attitudes de l'entourage et du réseau social, respectivement avec des moyennes de -0,33, -1 et -0,2 (tableau E.19), en notant que le marché du travail ne s'applique pas à la situation de Gabriel. Il faut remarquer que les attitudes de son entourage sont les facteurs qui ont une influence négative plus élevée, avec la famille et les interlocuteurs tels que les intervenants des services publics, par exemple, qui sont des obstacles moyens, avec des scores de -2 (tableau E.12), à la fois dans le microenvironnement personnel et le macroenvironnement sociétal.


Figure 4.3 Profil de Gabriel



Légende :

 : Minimum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

T : Travail.

A : Attitudes de votre entourage (manière de se comporter).

E : Éducation.

Le mésoenvironnement communautaire retient nombre d'obstacles mineurs, relativement à un score de -1 (tableaux E.11 et E.12), avec les collègues de travail, d'études ou de son occupation principale, les étrangers, les personnes en groupe, le voisinage. Dans aucun des plans de l'environnement il n'y a d'influence positive (tableaux E.11, E.12, E.13 et E.14), qui permette à Gabriel de dépasser sa condition d'oppression. La participation sociale de Gabriel subit une perturbation grave dans le domaine du travail, avec une moyenne de 2,3 (tableau E.7), et une perturbation modérée au plan de l'éducation, avec une moyenne de 4 (tableau E.3).

Plusieurs caractéristiques personnelles de Gabriel ressortent de l'analyse qualitative, en ce qui a trait à la poursuite des études et l'inclusion au marché du travail. Les problèmes de santé de Gabriel, de même que la difficulté d'apprentissage du français, les difficultés de communication orale et écrite, l'ont amené à prendre la décision d'arrêter ses études. Gabriel conseille d'aller chercher de l'aide au plan de la lecture et l'écriture, puis si cela est possible de poursuivre des études jusqu'à l'université afin d'augmenter les possibilités d'inclusion sur le marché du travail.

Gabriel : Tant que l'on communiquait en signes, cela allait bien (...). Si je ne comprenais pas, j'étais capable de faire des signes. Au niveau de l'écrit, c'était plus difficile (...). J'ai de la difficulté avec le français, par exemple, lorsque les entendants me parlent ou communique avec moi par écrit (...). J'aimais bien la soudure, mais le fait que ce soit un monde d'entendants, la communication était difficile (...). Personne ne communiquait avec les signes. J'étais obligé de lire sur les lèvres (...). Quand les gens me parlent et que je dois lire sur les lèvres, j'ai de la difficulté à comprendre. S'ils signent un peu, je comprends un peu (...). J'ai quitté par moi-même. C'était trop difficile au niveau du français. Ma moyenne baissait tout le temps. J'avais des problèmes de santé (...). À l'école, j'ai été très malade (...). J'ai perdu beaucoup de temps. J'ai été souvent à l'hôpital (...). À 20-21 ans, j'ai réfléchi à savoir si je devais retourner à l'école, mais j'ai laissé tomber (...). Je ne suis pas intéressé à retourner à l'école. Peut-être que je l'aurais fait à 17 ans, 18 ans, 19 ans (...). Continuer les études et aller chercher de l'aide (...). Au niveau de la lecture et l'écriture (...). Peut-être à l'université (...). Au niveau du travail, si je n'avais

pas aimé ça, j'aurais pu explorer pleins de choses. J'aurais continué dans le domaine que j'aurais le plus aimé.

Gabriel mentionne le manque d'informations dans la recherche d'emploi lors de la transition vers le marché du travail, des problèmes de santé l'obligeant à recourir à l'aide sociale. Gabriel fait part de difficultés de communication avec l'employeur empêchant la continuité dans l'emploi, ce qui peut conduire à une baisse de la confiance en soi, par exemple avec la peur de se faire blâmer. Au contraire, lors de ses emplois dans les garages, Gabriel exprime une confiance en soi, la réussite dans certaines relations de communication que ce soit avec l'employeur ou encore des clients, de même que dans la réalisation de ses tâches de travail. Gabriel se prépare à réintégrer le marché du travail en exprimant et en ajustant ses aspirations professionnelles.

Gabriel : Je suis resté à la maison jusqu'à l'âge de 18 ans, parce que je ne savais pas trop quoi faire, comment chercher (...). J'ai travaillé au garage avec mon père (...). Je n'avais pas de difficulté (...). Il y avait des personnes qui me parlaient un petit peu. Il y avait des personnes avec qui je n'étais pas capable de lire sur les lèvres. Cela dépendait des personnes (...). Je n'étais plus capable de continuer à cause de ma maladie. Ma mère m'a dit que ce serait mieux que je demande l'aide du service social. Je n'avais pas le choix (...). Ma faiblesse est au niveau de la communication, le fait que je ne puisse pas comprendre, par exemple, lorsque mon employeur me fait des remarques sur mon travail, si je fais une erreur. J'ai déjà travaillé au marché aux puces. J'ai fait plusieurs erreurs. J'ai quitté par moi-même, parce que j'avais peur de me faire blâmer (...). Il y a trois ans, j'ai travaillé un cours laps de temps dans un garage automobile pendant cinq mois, de 9h jusqu'à 16h (...). J'étais capable de me débrouiller avec le patron. Lorsqu'il me demandait de changer telle ou telle pièce, cela allait bien. Je ne faisais pas d'erreur. J'étais soulagé (...). J'ai eu ma blessure au dos (...). En ce moment, je réfléchis pour recommencer à travailler. Cela va un petit peu mieux au niveau de la santé (...). Peut-être que plus tard, je vais chercher autre chose, des travaux légers, pas trop physiques (...). J'aimerais être concierge ou faire des livraisons de sacs de publicités comme chauffeur, faire la vaisselle dans un restaurant, avoir des cours, faire de l'entretien ménager.

4.3.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel, il apparaît plusieurs facteurs de soutien des parents, du conjoint actuel de la mère et de la conjointe de Gabriel, entendante.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de retenir que les parents de Gabriel sont entendants (tableau E.2). La mère de Gabriel a poursuivi des études jusqu'en 6^{ème} année pour exercer le métier de couturière, actuellement à la retraite. Le père de Gabriel, décédé il y a six ans, est devenu mécanicien de chantier. Les données sur le niveau de scolarité du père sont manquantes.

La mère de Gabriel évoque le deuil qu'elle et son mari ont vécu avec la découverte que leur enfant était sourd. Gabriel mentionne des relations familiales positives et négatives avec ses proches, de l'aide qui a pu lui être apportée, le sentiment d'isolement, la difficulté de communication, puis la mise à distance pour se rapprocher de sa conjointe et de ses amis. La notion de famille élargie s'établit en incluant les amis qui sont Sourds.

Gabriel : Quelques fois, ils vont m'aider. La famille et les amis (...). Dans ma famille, je suis le seul Sourd. Tous les autres communiquent seulement avec la parole. Je m'ennuie. Lorsque j'ai rencontré ma petite amie, j'ai laissé tomber ma famille (...). Avec les Sourds, ici, c'est comme une famille.

Mère : Entre deux ans et deux ans et demi. C'est une infirmière qui nous l'a dit (...) que notre fils n'entendait pas. Cela nous a giflés. Je suis allée passer des examens. C'est à ce moment que l'on a su qu'il était sourd (...). Mon mari ne l'acceptait pas du tout. *Pleurs étouffés*. Même aujourd'hui je trouve cela dur pour lui. *Silence*.

Enseignant : Son père devait travailler beaucoup pour avoir ce qu'il avait. Il s'occupait très bien de son enfant (...). Il avait l'air très proche de son père.

L'analyse qualitative permet de caractériser un style parental propre à des parents protecteurs, renforcé par les problèmes de santé de Gabriel, dont les attitudes ont pu être un obstacle moyen à sa participation sociale, avec un score de -2 (tableau E.12), malgré un niveau élevé de soutien relatif au choix de carrière, avec une moyenne de 4 (tableau E.19). La mère de Gabriel est « fortement en accord » pour dire qu'elle a donné de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif et agi comme modèle pour le choix de carrière, avec une moyenne de 4 (tableaux E.15, E.16, E.17 et E.18). Une aide instrumentale a pu être apportée au plan de l'aide aux devoirs et leçons, du développement de la communication et de compétences à l'emploi, de l'engagement scolaire, de l'orientation dans certains emplois, puis vers le service d'aide sociale et du soutien financier. Par contre, d'après la mère de Gabriel, son fils n'a pu faire un réel choix de carrière, ses aspirations portant plus sur le développement des capacités à communiquer de son enfant plutôt que la poursuite de ses études et l'obtention d'un emploi.

La mère de Gabriel, contrairement à son père, a pu l'aider à faire ses travaux scolaires en s'investissant dans l'aide aux devoirs et leçons, l'oralisme, les signes et l'écriture. Elle est « fortement en accord », avec un score de 4 (tableau E.15), pour dire qu'elle a apporté de l'aide en ce sens.

Gabriel : C'était plus ma mère qui m'aidait au niveau scolaire (...). Elle m'aidait pour les devoirs et leçons, l'oralisme, les signes, l'écriture (...). Elle communiquait avec moi en signes. Elle oubliait souvent les signes. Il fallait qu'elle fasse souvent référence aux livres (...). Mon père m'aidait plus ou moins.

Le père de Gabriel a pu donner des tâches qui permettraient à son fils de développer plus tard des compétences à l'emploi, en lui montrant la mécanique automobile, en faisant des travaux de réparation à la maison, par exemple. Gabriel a pu acquérir une connaissance spécialisée dans le domaine de la mécanique automobile et même faire des commandes avec l'aide de ses parents.

Gabriel : J'ai fait plus de la mécanique de réparation, avec mon père.

Mère : Quand il a commencé à apprendre sur les autos, il avait sept, huit ans (...). En mécanique, on lui avait acheté un gros livre qu'il voulait avoir (...). Quand il voulait que j'appelle pour commander une pièce d'automobile, il ouvrait son livre à la page correspondant à la pièce pour que je sache laquelle acheter. Même s'il ne sait pas tout lire, les pièces de mécanique, il les connaît pas mal.

Enseignant : La relation semblait porter sur le travail, les tâches de maison. Pour de telles choses, avec son père, cela allait bien.

Gabriel a pu échanger avec sa mère au sujet de ses aspirations, contraintes, compte tenu de ses problèmes de santé, ou de son orientation dans certains emplois, bien qu'il n'ait pu avoir réellement un choix de carrière. Les aspirations de sa mère ne portent pas tant sur la poursuite des études ni l'obtention d'un emploi que le développement des capacités à communiquer de son fils. L'enseignant souligne également les limites dans les activités en dehors de l'école et de la maison afin de développer les intérêts et, par là, les aspirations de Gabriel.

Gabriel : J'ai pensé avant de travailler dans le ramassage des ordures, mais ma mère me l'a déconseillé à cause de mes problèmes de dos. Il a fallu que j'abandonne cette idée.

Mère : Je vais lui expliquer, mais ce n'est pas moi qui vais décider pour lui (...). Par exemple, il voulait distribuer des journaux en allant jusqu'à [Ville] en se disant que cela allait lui donner tant, je vais lui demander combien cela va coûter en essence et l'usure de l'auto. Il a réfléchi et il a vu que c'était

mieux pas (...). Choix de carrière ? Il n'y en a pas (...). Quand tu as un enfant comme cela, tu ne demandes pas à ce que ton enfant devienne aviateur, qu'il fasse de grandes études (...). Mes aspirations étaient qu'il apprenne le plus possible pour qu'il essaie de se faire comprendre.

Enseignant : Quand il a été dans ma classe, il était assez protégé par sa mère (...). C'était un enfant qui était toujours seul. C'est un enfant qui ne jouait pas et n'avait pas d'ami à ma connaissance (...). Les parents de Gabriel s'occupaient beaucoup de lui. Ils faisaient ce qu'ils pouvaient. Des fois, j'aurais peut-être suggéré de faire autrement (...). Ce que je suggérais à ses parents c'était de l'intégrer dans d'autres activités, par exemple, un club, l'envoyer chez les scouts, essayer de l'intégrer dans d'autres choses (...). C'est d'essayer de trouver des intérêts autres que ceux qu'il y a dans la maison. Chez lui, il ne manquait de rien.

D'après l'enseignant signifiant, les parents de Gabriel ont pu apporter du soutien à leur fils dans ses outils scolaires. La mère de Gabriel a pu s'engager dans le suivi scolaire de son fils, entre autres, en ce qui a trait au choix de communication. Toutefois, cet engagement a pu être limité à des rencontres d'information avec l'enseignant sous forme de lettre, de bulletin sur ses résultats scolaires, par exemple, et avec le directeur lors du plan d'intervention individualisé au sujet des besoins de l'élève en appareillage auditif. La mère de Gabriel a pu chercher de l'information supplémentaire lors de rencontres de parents dont des Sourds qui ont pu aider à mieux comprendre la surdité et la culture sourde.

Gabriel : Ma mère voulait que je fasse des signes et de l'oralisme pour m'aider dans la lecture. Les autres sourds ne voulaient même pas faire des signes. Ils devaient seulement faire de l'oralisme (...). C'est ma mère qui discutait avec les enseignants de mes intérêts.

Mère : À [École secondaire], on nous disait qu'il n'était pas assez bon. J'avais été voir le directeur. Je me suis battue dans la vie pour que Gabriel puisse faire son chemin. Cela n'a pas toujours été facile, mais si je n'avais pas fait ça, il n'aurait pas été si longtemps à l'école et aurait moins pu apprendre (...). Il avait des bulletins de fin d'année scolaire. Il en avait un tous les deux mois à [École primaire] (...). Nous avons des rencontres, pas tous les mois, mais

nous en avons peut-être quatre, cinq fois par année (...). On discutait des besoins des élèves sourds. On avait parlé au sujet de l'appareil auditif qui devait être porté avec un attelage de cuir (...). Après, il a eu un appareil auditif adapté sur les oreilles uniquement (...). J'en ai parlé à [École primaire]. Des fois, nous avons des rencontres avec des parents qui étaient Sourds (...). Il avait de la difficulté à porter ses appareils (...). La dame disait elle aussi qu'elle n'était pas capable de porter des appareils. Cela lui donnait de gros maux de tête (...). Elle nous aidait à comprendre plus les Sourds, parce qu'il n'y avait pas de Sourds dans nos familles.

Enseignant : Il avait ses outils scolaires (...). Si on avait besoin de quelque chose, on envoyait une lettre aux parents et on l'avait tout de suite.

La mère de Gabriel a pu apporter de l'aide à son fils à la sortie du secondaire en l'orientant vers le service d'aide sociale et en assurant un suivi. Sa mère a également pu lui apporter un soutien financier pour se nourrir, pour l'achat d'une auto, pour la gestion de ses finances ou encore pour la signature d'une lettre ou d'un contrat.

Gabriel : Ma mère m'a dit que ce serait mieux que je demande l'aide du service social. Je n'avais pas le choix (...). Elle m'a aidé financièrement au niveau des dépôts, des autos, faire des économies. Si ma petite amie ne comprend pas un papier, à ce moment-là, je vais voir ma mère. Par exemple, un contrat que je dois signer, je vais voir ma mère. Elle me conseille si je dois le signer ou non. Je préfère aller voir ma mère pour les papiers importants (...). Par exemple, si je ne comprends pas ce qu'il y a d'écrit sur une lettre de l'assistance sociale, je vais voir ma mère.

Mère : On va l'aider au plan financier. Toutes les semaines, j'achète une caisse d'épicerie (...). Comme il ne sait pas tout lire, il a besoin d'un interprète, que ce soit moi ou un interprète professionnel, pour signer un contrat.

Plus particulièrement, le père de Gabriel a pu avoir un rôle de modèle relié au choix de carrière pour devenir mécanicien d'auto, bien que la mère de Gabriel soit « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.16), pour dire qu'elle a pu jouer un rôle dans ce sens.

Mère : Son père était mécanicien d'auto. Cela l'a peut-être influencé.

Enseignant : Mon fils (...) m'avait relaté à un moment donné que son père avait ouvert un garage chez lui et que Gabriel l'aidait.

Les parents de Gabriel ont encouragé leur fils, comme le relate sa mère, plus particulièrement à apprendre autant que possible à l'école, à poursuivre des études en éducation aux adultes, en le poussant à développer ses capacités à travailler et en le récompensant par la suite. Sa mère indique être « fortement en accord » d'avoir donné des encouragements à son fils, avec une moyenne de 4 (tableau E.17).

Mère : On l'encourageait (...). Mon mari a essayé de lui montrer (...). Je le poussais. Je lui disais qu'il était capable. Ce n'est pas parce que tu n'entends pas que tu n'es pas capable de travailler (...). Je lui ai expliqué que plus il étudierait, plus il apprendrait (...). Je lui ai même parlé d'aller suivre des cours à l'école aux adultes (...). La plupart du temps, lorsque mon mari le pouvait, il le récompensait.

La mère de Gabriel se dit être « fortement en accord », avec une moyenne de 4, pour avoir apporté du soutien affectif à son fils (tableau E.18), par exemple, en le soutenant lorsqu'il avait à faire face à des refus, en lui donnant des explications. Malgré un apprentissage de la langue de signes québécoise, la mère de Gabriel fait part de la difficulté à assurer une continuité dans les acquis à la communication avec son fils, plus particulièrement depuis qu'il ne vit plus chez elle.

Mère : On le soutenait. S'il devait faire face à des refus, on lui disait de ne pas s'en faire et d'essayer dans autre chose (...). Je pouvais prendre le temps de lui expliquer les choses. Encore aujourd'hui, si Gabriel me parle de quelque chose et que je ne comprends pas tout, parce que cela fait plusieurs années qu'il ne reste plus ici, qu'il vit avec sa femme, je ne me souviens plus des signes. Il y a des amis sourds qui ont appris le langage à Québec, d'autres à Trois-Rivières et encore d'autres celui de Montréal.

Conjoint actuel de la mère

Le nouveau conjoint entendant de la mère de Gabriel a pu l'aider à trouver un emploi dans un garage.

Gabriel : J'arrive facilement à comprendre le conjoint de ma mère (...). Un monsieur a quitté. Il m'a demandé si je voulais faire de la mécanique. J'ai dit oui.

Conjointe

Dans la perspective d'une réintégration du marché du travail, Gabriel envisage de se faire aider par sa conjointe entendant dans sa recherche d'emploi et la constitution de son curriculum vitae, alors qu'il est en situation de handicap complète sur ce plan, avec un score de 0 (tableau E.7).

Gabriel : En premier, il faudrait que ma conjointe m'aide à chercher un travail, à remplir et envoyer des CV.

4.3.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire de Gabriel, plusieurs facteurs sont mis en évidence avec la direction d'école, les enseignants, les interprètes, les collègues d'études, les employeurs, les collègues de travail, les amis, les voisins.

Direction d'école

Nombre d'obstacles apparaissent, qui même en étant évalués comme mineurs par Gabriel au plan des services éducatifs, avec un score de -1 (tableau E.14), ont pu causer une perturbation grave de sa participation sociale, avec un score allant de 1 à 3 (tableau E.3), pour toutes les activités en classe, en dehors de la classe, à la maison, sauf la prise de notes, où il a une perturbation modérée, avec un score de 6, compte tenu de la nécessité d'une aide technique, d'un aménagement ou encore d'une aide humaine (tableau E.5). L'inadéquation, sinon le manque de continuité du plan de services en éducation gestuelle, le problème de simultanéité du langage oral et signé, l'utilisation du français signé, de la lecture labiale plutôt que la langue des signes québécoise [LSQ], le recours à différentes langues signées, l'*american sign language* [ASL] et la LSQ de manière simultanée, la disparité dans la qualité du service d'interprétariat, la différence des moyens de communication gestuelle et orale entre les élèves sourds dans la classe, ont pu être des obstacles dans son environnement. D'après l'interprète présent au moment de l'entrevue, un tel contexte rend difficile la compréhension des structures de la langue, tant pour l'apprentissage du français que de la langue des signes québécoise. L'enseignant signifiant de Gabriel souligne l'efficacité de la langue des signes pour faire comprendre l'information au jeune, permettre la communication avec d'autres Sourds, ce qui favorise l'ouverture plutôt que le repli sur soi par le biais d'une intégration dans la communauté sourde. D'après l'enseignant signifiant de Gabriel, la direction d'établissement a pu mettre en place un plan de services individualisé avec une orthophoniste, un psychologue, un médecin, une infirmière et des techniciens de la clinique de réhabilitation dans l'école spéciale, au primaire. Gabriel évalue toutefois avoir eu une perturbation grave de sa participation sociale pour l'accès aux services aux étudiants, avec un score de 1 (tableau E.3), le fait de choisir un métier ou une profession, avec un score de 0 (tableau E.7). La mère de Gabriel fait part de la difficulté de compréhension au sujet

des problèmes de santé de son fils. À l'école secondaire, l'enseignant évoque avoir pu jumeler les élèves sourds de sa classe, en adaptation scolaire, avec les activités des élèves entendants du cursus ordinaire en éducation physique et en arts plastiques. Gabriel relève seulement une perturbation modérée de sa participation sociale pour suivre ses cours spécialisés, avec un score de 6 (tableau E.3).

Gabriel : Avec les enseignants qui signaient, cela allait bien (...). La personne parlait et signait en même temps (...). Il y a une seule personne que je détestais, un enseignant. Elle parlait. Elle signait très peu. Je ne comprenais pas ce qu'elle me disait. Elle faisait le français, les mathématiques. En mathématiques, j'étais bon (...). En français, c'était difficile. C'était au primaire (...). Au niveau des signes (...), nous utilisons la LSF, l'ASL, la communication totale, le français signé (...). On était deux à utiliser les signes (...). Au primaire et au secondaire, c'était moyen. Il fallait que je m'adapte avec le gestuel de chacun (...). Je pense que cela m'a mêlé un peu le fait que cela soit en anglais et en français. [Enseignante], c'est une anglophone (...). Elle prenait des livres en gestuel anglais, mais il fallait trouver la traduction en français (...). Lorsque je regarde les mots, je suis un peu mélangé.

Mère : Nous avons des rencontres, pas à tous les mois, mais nous en avons peut-être quatre, cinq fois par année (...). La plupart du temps, c'était pour toute la classe d'élèves sourds. On disait tout ce que Gabriel avait besoin (...). Dans [École secondaire], le directeur ne le voulait pas, parce qu'il n'était pas bon à l'école (...). Cela a été vraiment difficile (...). Finalement, il y est (...) allé trois ans à [École secondaire] (...). Je faisais attention à tout ce que l'on me disait, bien que le directeur n'aimait pas que je garde mon enfant à la maison lorsqu'il était malade.

Enseignant : [École primaire] était très bien équipée. Le directeur allait chercher les services dont nous avons besoin, (...) l'orthophoniste (...), le psychologue (...), un médecin et une infirmière (...), des techniciens de la clinique de réhabilitation (...). Il y avait quelques élèves handicapés auditifs, mais beaucoup d'élèves handicapés physiques (...). Il y avait des plans personnalisés pour tous les élèves (...). On avait un statut bien spécial à [École secondaire]. L'assistant directeur (...) nous disait : « Voici vos élèves, vous devez vous en occuper tant d'heures ». C'était notre tâche. « Tout ce dont ils ont besoin, trouvez-le et quand vous aurez trouvé un accord entre les professeurs, venez me voir et je vous appuierai ». J'avais mes élèves 18 heures par semaine. Je faisais 12 heures de français (...). J'accompagnais

(...) quatre élèves (...) pour l'éducation physique, (...) en arts plastiques (...). Ils étaient avec des élèves du cursus ordinaire. Ils se faisaient des amis (...). Ils n'étaient plus marginalisés à ce moment (...). Si le français signé devenait un obstacle à ce qu'il comprenne, j'utilisais la langue des signes (...) pour être capable de comprendre un concept, en mettant un signe sur un mot, un contexte, une feuille de papier (...). Une fois qu'il comprenait, on pouvait reprendre l'information en français signé (...). La langue des signes était beaucoup plus efficace pour faire comprendre l'information au jeune (...). La personne sourde ne pouvait comprendre que 27 % de l'information à partir de la lecture labiale (...). Avec la base de signes (...), les enfants (...) étaient capables de communiquer avec d'autres Sourds (...). Si le jeune est capable d'intégrer la communauté sourde, il est avantagé par rapport à un autre qui va rester chez lui et ne parlera à personne.

Interprète : Il a commencé avec une base gestuelle à partir de différentes langues. Si un enseignant décidait de prendre la LSF, un autre l'ASL (...). Les signes (...) étaient différents. Au niveau de la compréhension, c'est différent.

Enseignants

L'enseignant signifiant de Gabriel évoque l'importance, pour Gabriel, d'avoir pu bénéficier d'un enseignement général en contexte d'inclusion avec des élèves entendants du cursus ordinaire, de même qu'un enseignement individualisé avec des élèves sourds. L'enseignant a pu servir d'interprète à ce moment dans les cours réalisés avec les élèves de la classe ordinaire. L'enseignant signifiant de Gabriel s'est appuyé sur un enseignement à la fois général et individualisé par l'utilisation des cahiers pédagogiques du cursus ordinaire, adapté au rythme de l'élève, de même qu'une orientation du choix de carrière à partir du secondaire. L'enseignement individualisé a été favorisé par le biais de la gestion du temps avec l'élève, le suivi sous forme de rendement et de comptes rendus individualisés sur plusieurs années et l'adaptation des situations d'apprentissage en fonction des capacités de l'élève, un retour sur les activités de l'élève en dehors de la classe, des encouragements, une gestion de classe par niveaux d'âge, affinités, récompense. L'utilisation de livres, de

vidéos en langue des signes québécoise ont pu faciliter les apprentissages de Gabriel, dans la compréhension du sens des mots, l'écriture.

Gabriel : Quand je trouvais cela difficile à l'écrit, en français, je lui posais la question et [Enseignante] me l'expliquait de façon à ce que je puisse comprendre. Il fallait que je vérifie avec les manuels, le dictionnaire pour pouvoir comprendre les mots.

Mère : Les enseignants s'appuyaient sur ces vidéos en classe (...) où les mots étaient mentionnés en même temps que les signes (...). Il avait des livres où tu vois l'image et le mot en-dessous (...). Il y avait des professeurs qui prenaient le temps aussi (...). Il y a des professeurs qui l'encourageaient.

Enseignant : Quand j'ai enseigné auprès de Gabriel, c'était au niveau élémentaire (...) avec une classe d'handicapés auditifs, (...) au secondaire avec ce même groupe (...). J'ai été deux ans au secondaire (...). J'ai été à ce moment enseignant et accompagnateur (...). J'en avais quatre. J'enseignais les matières comme le français, les mathématiques, (...) pour les matières (...), comme l'éducation physique, les arts plastiques, l'enseignement de l'initiation technologique (...). J'allais avec eux dans les cours réguliers. On essayait d'adapter le niveau soit au présecondaire, soit au secondaire I. Cela se faisait avec la collaboration des enseignants. Les enseignants m'expliquaient des choses que je réexpliquais aux élèves. À l'occasion, je pouvais les prendre à part dans un local que j'avais à n'importe quel moment (...). Je leur expliquais avec des feuilles pour que cela soit plus facile. Comme cela, je pouvais faire des retours sur les travaux scolaires (...). Le mandat que l'on s'était donné pour les élèves du secondaire, c'était de les faire vivre le plus d'expériences possibles avec des personnes du cursus ordinaire (...). Nos élèves travaillaient dans des cahiers qui étaient utilisés à l'école ordinaire (...), un cahier de deuxième année quand il avait 11 ans, alors qu'un enfant du même âge travaillait avec des cahiers de quatrième ou cinquième année (...). De notre côté, c'est de l'enseignement très individualisé, avec des rendements individualisés, des comptes rendus individualisés (...), d'aller chercher chez les élèves ce qu'ils étaient capables de faire, de produire et de l'actualiser (...). On n'avait pas de temps assigné (...). Avec Gabriel, c'était la mécanique (...). On travaillait beaucoup avec les niveaux d'âge, les affinités. Les enfants travaillaient bien ensemble (...). Le vendredi, si on allait visiter une ferme, ce n'était pas gratuit. Il ne fallait pas contribuer en argent mais en comportement (...). Au niveau élémentaire (...), on n'était pas à ce moment-là du côté de l'orientation du choix de carrière. Au secondaire, cela l'était.

Gabriel mentionne des obstacles qui ont pu causer une perturbation modérée à grave de sa participation sociale dans les activités en classe, avec des scores allant de 2 à 6 (tableau E.3). Il remet en cause la gestion de classe au secondaire, compte tenu de l'utilisation de séparateurs pour réduire les problèmes de comportement en classe, empêchant la communication des élèves sourds entre eux et le développement d'une éducation gestuelle. Gabriel évoque aussi la difficulté de certains enseignants à adapter l'enseignement au rythme de l'élève, ce qui a pu rendre difficile la prise de notes. Gabriel ajoute le manque de partialité dans l'attention accordée aux élèves, le manque d'encadrement et de jugement d'une enseignante.

Gabriel : Il y avait deux élèves sourds dans ma classe, qui étaient trop tannants (...). Lorsque ces deux jeunes sont entrés dans la classe, cela m'a trop stressé (...). Je pense que j'avais 49 % en français, 60 % en mathématiques (...). L'enseignant m'a dit que c'était peut-être mieux que je quitte l'école (...). On avait des séparateurs entre chaque élève pour calmer l'atmosphère (...). On était cinq dans la classe (...). Certains enseignants voulaient qu'on accélère (...). Lorsque l'enseignante effaçait le tableau, comme j'écrivais lentement, je lui disais d'aller moins vite. Elle me répondait que si je n'étais pas content, j'avais juste à m'en aller (...). Il y avait un jeune qui était assis à côté. Elle portait bien attention à lui parce que son père était dans le milieu de l'enseignement. Elle l'aidait tout le temps. C'était au secondaire, avec les cinq autres élèves.

Interprètes

Gabriel a besoin d'une aide humaine pour la plupart des activités du domaine de l'éducation, avec un score de 4 (tableau E.5). De même, la mère de Gabriel mentionne le besoin, pour son fils, de recourir à des services d'interprétariat, par exemple, lors de la signature d'un contrat.

Mère : Aujourd'hui encore il peut avoir un interprète. Par exemple, s'il avait à signer un contrat, comme il ne sait pas tout lire, il ne peut pas savoir tout ce qui est marqué et il pourrait être extorqué. Il a besoin d'un interprète.

Collègues d'études

Gabriel fait part de l'aide qui a pu lui être apportée par des élèves entendants lors de son inclusion dans des classes du cursus ordinaire. Par contre, Gabriel a quitté l'école, entre autres, à cause du comportement de deux élèves sourds dans sa classe. Les attitudes de ses collègues d'études ont pu être un obstacle mineur dans son environnement, avec un score de -1 (tableau E.12).

Gabriel : Quand j'ai changé d'école, il y avait des entendants (...). Ils m'expliquaient ce qui avait été dit. Lorsque j'avais fini mon travail, ils m'aidaient en me montrant où je devais aller pour continuer à travailler (...). Il y avait deux élèves sourds dans ma classe, qui étaient trop tannants (...). J'ai quitté l'école par moi-même parce que les camarades de classe étaient trop tannants. Mes résultats scolaires diminuaient petit à petit. Si je n'avais pas été dérangé par les jeunes, j'aurais peut-être pu m'améliorer un peu, graduellement.

Employeurs

D'après Gabriel, la relation avec l'employeur s'est faite compte tenu d'une adaptation de l'un et de l'autre au plan de la communication orale, du rythme de travail, du mentorat. Gabriel indique même avoir pu réaliser les tâches sans l'aide du conjoint actuel de sa mère, même si sa présence a pu faciliter son embauche dans le garage. Il a pu ainsi développer son autonomie dans ce milieu et lui permettre de dépasser ses craintes par rapport à l'emploi. Un accident à l'extérieur du cadre de travail a obligé Gabriel à démissionner, alors que l'employeur était prêt à l'engager. Le conjoint actuel de sa mère souligne les compétences de Gabriel qui auraient pu lui permettre

d'être inclus sur le marché du travail bien avant son accident, mais le problème des assurances, la réticence des employeurs à embaucher une personne sourde, ou encore, d'après sa mère, la contrainte du certificat ou du diplôme à obtenir pour pratiquer. À ce jour, Gabriel est sans emploi, ce qui se traduit par une situation de handicap complète, tant dans sa recherche d'emploi que pour occuper un emploi rémunéré, avec une moyenne de 0 (tableau E.7).

Gabriel : J'arrive facilement à comprendre l'ami de ma mère. Avec le patron, j'arrivais à comprendre des bouts. Si je ne comprenais pas, je lui demandais de répéter plusieurs fois (...). Si je ne comprenais pas, je laissais faire. Je lui demandais ce qu'il voulait, il me montrait ce qu'il y avait à faire (...). Il était fin. Cela ne m'a pas pris de temps de m'adapter. Lorsque [Conjoint actuel de la mère] est parti du garage, j'étais capable de me débrouiller avec le patron. Lorsqu'il me demandait de changer telle ou telle pièce, cela allait bien. Je ne faisais pas d'erreur. J'étais soulagé. Avant, je me trompais souvent, au marché aux puces (...). Le patron me trouvait bon en mécanique. J'ai grandi là-dedans. J'avais dit au patron que je ne pouvais pas travailler rapidement, qu'il fallait que je travaille à mon rythme. Il était d'accord. Le patron était bien. Il m'aidait en me montrant différentes choses, comment faire les réparations (...). Au niveau du travail, c'est peut-être la maladie. Je ne sais pas si cela va empirer. J'ai peur d'être congédié parce que j'ai trop d'absences. Je pense à ça des fois (...). Avec le temps, cela allait bien. Ce que je regrette, c'est l'accident. Le patron était prêt à m'engager, mais avec l'accident et le médecin, si j'avais continué, j'aurais fini en chaise roulante. Au niveau de la colonne, il y a eu une enflure. Après un mois, cela s'est résorbé. Il a fallu que j'aie souvent faire des massages pour ça. Il va falloir que je fasse attention toute ma vie.

Mère : Les employeurs devraient faire un effort. Ce n'est pas parce que l'on n'entend pas que l'on n'est pas capable de travailler avec ses mains. C'est comme je t'ai expliqué, comme quoi il faut toujours une carte pour avoir un métier.

Conjoint actuel de la mère : Il pourrait travailler dans notre garage, mais actuellement il a toujours mal dans le dos. Cela fait trois ans qu'il a mal dans le dos. Avant, il a travaillé dans un garage facilement (...). Ce qu'il faut comprendre dans tout ça, c'est qu'avant d'avoir mal dans le dos, il aurait pu travailler n'importe où, il est bon dans tout, dans n'importe quoi. Il est bon en construction, en mécanique (...). Ce qui est triste dans tout ça, c'est

qu'engager un Sourd, cela coûte plus cher. Je travaille dans un garage. Engager Gabriel, il faudrait payer plus cher d'assurances, parce qu'il est plus à risque. Par exemple, s'il est tout seul dans le garage et que le feu prend, il ne l'entendra pas sur le coût. S'il y a une explosion, il ne l'entendra pas tout de suite.

Collègues de travail

D'après Gabriel, les attitudes des collègues de travail ont pu être des obstacles mineurs dans son environnement, avec une moyenne de -1 (tableau E.12). Les collègues de travail ne sont généralement pas sensibilisés à la surdité, ce qui entraîne incompréhension et moqueries et a pu causer une perturbation grave de la participation sociale de Gabriel à interagir avec eux, avec un score de 0 (tableau E.7).

Mère : Il a déjà été travailler dans un garage ici au village, juste un peu. Ce sont les autres qui ne le comprennent pas. Lui aurait été prêt à y aller, mais les autres ne savaient pas comment lui parler.

Conjoint actuel de la mère : Certains riaient de lui, il n'aimait pas ça.

Amis

Un ami de Gabriel a pu l'aider lorsqu'il travaillait dans un garage. Les activités bénévoles sont un lieu de rencontre, avec des amis, qui lui permettent de réaliser une partie de sa participation sociale dans le domaine du travail, avec des scores de 5 à 9 (tableau E.7). Toutefois, la situation d'emploi de ces amis peut conduire à une perception négative du fait de bénéficier de l'aide sociale.

Gabriel : Lorsque je travaillais au garage, j'avais de la difficulté à conduire. À ce moment, j'aurai eu besoin d'aide (...). J'avais celle d'un ami. Il vient régulièrement. Il m'aide beaucoup. Par exemple, s'il y a des choses que je ne suis pas capable de déplacer, il vient m'aider.

Mère : Presque tous ses amis travaillent.

Conjoint actuel de la mère : Il est gêné d'être sur le bien-être social. C'est normal.

Voisins

Un voisin a pu aider la mère de Gabriel pour le transport de son fils à l'école. Toutefois, Gabriel retient le soutien de son voisinage comme un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.11). Les augmentations imposées par le propriétaire peuvent empêcher la réalisation de la participation sociale de Gabriel.

Gabriel : Depuis que cela a changé de propriétaire, le loyer augmente régulièrement. S'il y a encore des augmentations, je vais contester. Le loyer a encore augmenté de 20 dollars. Je n'aime pas déménager, à cause de mes maux de dos.

Mère : En prématernelle (...), comme il n'y avait pas de bus scolaire pour lui, parce qu'il avait cours seulement dans l'avant-midi et que je ne conduis pas, mon voisin l'emmenait et j'allais le chercher pour le ramener ici, car mon mari travaillait. Si mon mari ne travaillait pas, c'était nous qui allions le chercher.

4.3.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative met en avant les facteurs de soutien qui sont importants dans l'environnement de Gabriel au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs

organisations sont significantes dans l'environnement de Gabriel dont le gouvernement, de même qu'un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Gabriel a poursuivi ses études en classe spéciale en prématernelle et au primaire avec 10 à 12 élèves sourds, un milieu éloigné d'environ une heure du domicile familial, en autobus. Il a une perturbation modérée de sa participation sociale dans les activités de garderie et de maternelle, avec un score de 4 (tableau E.3), de même qu'à se rendre, entrer et se déplacer dans son milieu d'études, avec un score de 6 (tableau E.3). Au secondaire, Gabriel a poursuivi ses études en inclusion partielle avec quatre élèves sourds, pour le français, et des élèves entendants, en géographie, en éducation physique, en arts plastiques, par exemple. L'enseignant signifiant a accompagné les élèves sourds dans la classe ordinaire pour offrir un service d'interprétariat. Gabriel a préféré cette forme d'inclusion avec des élèves sourds et des élèves entendants. Gabriel a été inclus pendant un an dans une classe d'entendants en étant le seul élève sourd vers l'âge de 14 ans pour apprendre la soudure, sans services d'interprétariat, ce qui l'a obligé à retourner dans la classe en inclusion partielle. Gabriel a refusé d'être envoyé en pensionnat à Québec pour pouvoir demeurer proche de son domicile familial. Gabriel n'a pas poursuivi de formation en éducation aux adultes. Il retient les services éducatifs comme un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.14), ce qui a pu tout de même entraver gravement sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, avec des scores de 1 à 3 (tableau E.3), ne serait-ce que pour suivre un cours dans la classe, réaliser des examens, par exemple. L'enseignant de Gabriel fait part des pressions du Centre local de services communautaires [CLSC], plus particulièrement d'une orthophoniste, mandatée par la commission scolaire, pour favoriser une approche oraliste à *outrance*, au détriment de l'apprentissage des signes.

Gabriel : Au niveau primaire, j'étais seulement avec des élèves sourds. C'était des classes fermées (...). Au primaire et au secondaire, c'était moyen. Il fallait que je m'adapte avec le gestuel de chacun (...). Avec les sourds, c'était mieux. Dans le sens de s'amuser avec eux (...). Au primaire, je demeurais à [Ville]. C'est tout de même assez loin. Je voyageais en autobus (...). Au secondaire, (...) j'étais dans une classe spéciale mais dans une école régulière. Il y avait cinq, six sourds dans ma classe (...). On était un petit groupe de sourds avec des élèves entendants ensemble (...). J'aimais mieux être intégré avec des entendants (...). Avec des entendants et des sourds, je préférais lorsque la communication était en signe (...). Vers l'âge de 14 ans, j'ai changé d'école et j'ai été intégré avec des entendants en étant le seul sourd. J'ai appris à faire des arts plastiques et la soudure. C'était difficile. Personne ne communiquait avec les signes. J'étais obligé de lire sur les lèvres (...). J'aimais bien la soudure (...). J'ai quitté cette formation parce que c'était trop difficile de communiquer (...). J'ai étudié la soudure pendant un an, mais je n'ai pas le papier, rien. Après ça, j'ai changé de programme et j'ai été intégré à nouveau avec des élèves sourds à cause de la communication. En arts plastiques, cela allait bien, parce que c'était avec des élèves sourds (...). Je n'ai pas été dans une école aux adultes.

Mère : Au début, il rencontrait une orthophoniste (...), à [Hôpital] avant de commencer à aller à l'école (...). Il a commencé en prématernelle, à quatre ans et demi. Il était dans une classe d'élèves sourds (...). Il partait d'ici à 7h15 le matin et il arrivait à l'école pour 8h30 (...). À [École], après un ou deux ans qu'il ait commencé en prématernelle, il a pu utiliser des livres de la langue de signes québécoise (...). À [École primaire], il y avait 10 à 12 élèves dans sa classe (...). À [École secondaire], ils étaient juste quatre (...). À 13, 14 ans, il est allé à [École secondaire]. Comme je t'en ai parlé, on m'a dit qu'il avait trop de difficultés. On voulait que je l'envoie à Québec. Il ne voulait pas aller dans un pensionnat.

Enseignant : Au secondaire (...), les élèves étaient intégrés en géographie, en éducation physique, en arts plastiques et il y a même eu une tentative dans les cours de formation personnelle et sociale où l'on touchait à peu près à tout, par exemple, l'éthique, l'éducation sexuelle. Ce cours a été enlevé et, actuellement, on parle de le remettre. Dans ce cours, il y avait aussi les arts ménagers, la couture, la cuisine. J'accompagnais les élèves dans la classe régulière et je devenais accompagnateur (...). J'ai d'ailleurs été un petit peu catapulté en dehors du circuit des élèves sourds un peu à cause de la communication totale et l'oralisme. À un moment donné, j'ai subi des pressions et j'ai été muté (...). Il y avait des pressions assez fortes ici pour l'oralisme à outrance (...). Le CLSC a mandaté une orthophoniste pour s'occuper des sourds dans les écoles. C'est une oraliste pure. Elle venait à

l'école (...). J'étais en conflit avec elle parce qu'elle ne voulait pas que je fasse de signes (...). Elle était prêtée par le CLSC à la commission scolaire.

La mère évoque le soutien de la commission scolaire au plan du transport en autobus scolaire et émet plusieurs recommandations pour faciliter l'inclusion des personnes sourdes dans l'école, le marché du travail et la société, en général. Tout d'abord, pour la mère de Gabriel, la langue de signes québécoise ne devrait pas être accessible seulement dans les classes et les écoles où sont inclus les élèves sourds, mais aussi dans celles où les écoles n'accueillent que des élèves entendants, au même titre que l'apprentissage de l'anglais. Une telle perspective peut permettre aux entendants qui ne connaissent pas les Sourds de mieux comprendre la culture sourde. Une sensibilisation du public peut permettre de dépasser les croyances ou préjugés dont les personnes sourdes sont victimes à leur égard. Les attitudes du public sont un obstacle mineur à moyen à sa participation sociale, avec des scores allant de -1 à -2 (tableau E.12), d'après Gabriel, considérant les intervenants des services publics, les vendeurs, les commis, des personnes dans la rue, par exemple. La mère de Gabriel souligne l'importance d'offrir des services d'interprétariat aux élèves sourds dans le milieu scolaire ordinaire, de même que sur le marché du travail régulier où se dévoile un contexte de pénurie de main-d'œuvre. D'après la mère de Gabriel, un service d'exploration de métiers devrait être engagé dès l'âge de 13-14 ans pour l'élève en situation de décrochage scolaire. Des obstacles apparaissent au plan du service d'aide sociale, compte tenu du manque d'ajustement du soutien financier au coût de la vie. La situation de Gabriel l'a obligé à trouver une autre source de rémunération, alors même qu'il est en situation de handicap complète tant à rechercher qu'à avoir une occupation rémunérée, avec une moyenne de 0 (tableau E.7).

Gabriel : Je préférerais peut-être travailler. Avant le service social était suffisant. Aujourd'hui, l'aide n'a pas augmenté autant que le coût de la vie. La marge est de plus en plus grande. Avant, cela allait bien, on pouvait économiser. Maintenant, on fait très attention. C'est pour cela que je ne peux

pas trop m'éloigner. On reste proche. Quand ma petite amie aura un travail, je n'aurai pas le choix de m'en trouver un moi aussi. Elle fait de la sérigraphie sur les vêtements (...). Le problème, c'est l'argent. Je pense que le service social ne donne pas assez (...). Il faut que je me trouve un travail d'appoint.

Mère : Le transport était fourni par la commission scolaire (...). La langue des signes devrait être enseignée dans toutes les écoles, qu'il y ait un élève sourd ou pas (...). J'aimerais que le gouvernement donne la place à la langue des signes québécoise à travers les autres matières du programme scolaire (...). Ce serait important que dans toutes les écoles, il y ait la langue des signes québécoise. On pourrait se comprendre. Si les gens ne connaissent rien des Sourds, ils ne parleront pas à cette personne qui n'entend pas (...). Cela prend un interprète quand l'élève est avec un professeur ordinaire et qu'il ne connaît pas la langue des signes (...). Que ce soit dans n'importe quoi, Gabriel a besoin d'un interprète (...). Si le gouvernement mettait la langue des signes dans les écoles, cela ne se serait pas pire que de mettre de l'anglais ou d'apprendre une autre langue. C'est une sorte de manière de parler. Il y a plus de services qu'avant. S'il a besoin d'un interprète, il peut appeler le service d'interprétariat. Dans les usines, dans n'importe quel endroit où il y a un besoin de main-d'œuvre, ils peuvent faire appel aux personnes sourdes, car même si elles n'entendent pas, elles sont capables de travailler avec leurs mains (...). Il y a des manques, des pénuries (...). Quand un jeune de 13, 14 ans est tanné des études parce qu'il a de la difficulté, pourquoi ne pas les faire choisir à ce moment dans quoi est-ce qu'il aimerait travailler plus tard et tout de suite changer l'idée que l'école, cela n'est pas intéressant, lui faire essayer des choses, pas des choses que l'on veut lui imposer, mais quelque chose que lui veut faire ? Par exemple, si le jeune a envie d'apprendre à réparer des vélos, s'il le demande, je pense que cela aiderait beaucoup de monde, pas seulement les Sourds.

Un organisme de défense des droits de la personne sourde permet à Gabriel de réaliser des activités de loisirs avec des personnes sourdes et d'autres, entendantes. Malgré une situation de handicap dans le domaine du travail, avec une moyenne de 0 (tableau E.7), Gabriel réalise des activités bénévoles comme occupation principale, sans difficulté, relativement à un score de 1 (tableau E.8), avec la présence d'une aide humaine, illustrée par un score de 4 (tableau E.9), un interprète gestuel. L'organisme facilite la participation sociale de Gabriel à occuper un travail non rémunéré (tableau E.5), en lui permettant de s'engager comme président de la ligue des dards, de même

que sa femme, elle aussi sans emploi, au plan de la comptabilité. L'organisme offre une structure relais entre la personne, qu'elle soit Sourde ou entendante, et le marché du travail ou la société en général en favorisant des activités de regroupement.

Gabriel : Ma petite amie n'a plus d'amis (...). Elle n'a pas de travail. Elle est aussi sur le service social, comme moi (...). On s'occupe des activités au [Organisme de défense des droits de la personne sourde] (...). Le soir, on joue aux dards. Elle s'occupe de la comptabilité. Je suis président de la ligue de dards. C'est mieux que de rester à la maison.

Mère : Il se tient plus avec les Sourds (...). Il y en a peut-être quelques-uns qui sont entendants avec qui il est ami et participent dans les mêmes activités. Si nous voulons jouer aux dards, moi et mon ami, nous sommes les bienvenus.

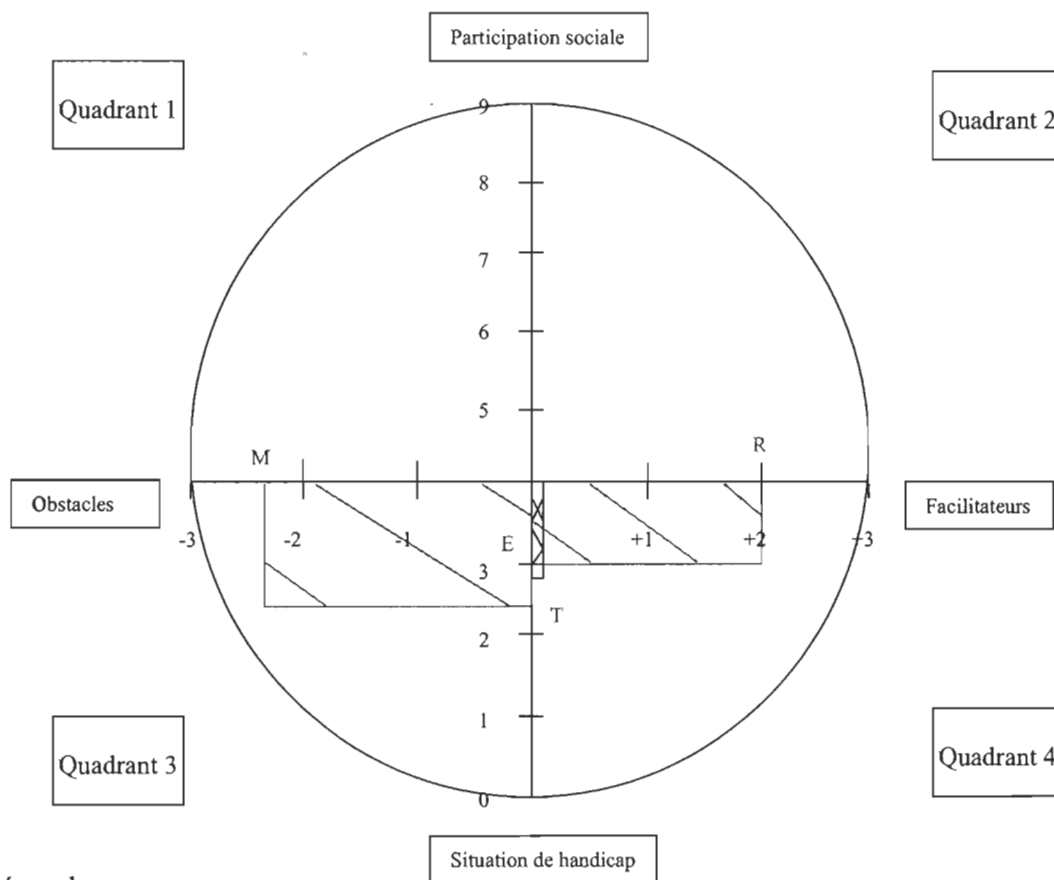
4.4 Maxens

Maxens est un homme âgé de 32 ans au moment de la rencontre d'entrevue (tableau E.1). Maxens mentionne avoir un degré de surdité moyen depuis la naissance. Son mode de communication privilégié est la langue des signes québécoise. Maxens indique avoir atteint un niveau de quatrième année du secondaire, en adaptation scolaire, avec une inclusion dans le cheminement ordinaire, en milieu urbain, pour certains cours au secondaire. Il est actuellement au chômage et retire une pension de la Régie des rentes du Québec. Ce montant peut atteindre 1153,34 dollars par mois, en plus duquel Maxens indique pouvoir cumuler 200 dollars à partir de revenus d'emploi. Maxens vit dans un milieu rural.


L'analyse de l'influence de l'environnement sur la participation sociale de Maxens à partir de la moyenne obtenue dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs en relation avec les domaines de l'éducation et du travail, permet de situer le profil de Maxens dans le


quadrant 4, la résignation (figure 4.4). Malgré la présence de facilitateurs moyens, avec un score de 2 (tableaux E.11 et E.12), plus particulièrement au plan du soutien et des attitudes de son entourage, Maxens a une perturbation grave de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 3 (tableau E.3), conduisant à une résignation. Dans le microenvironnement personnel et le mésoenvironnement communautaire, Maxens considère nombre de facilitateurs moyens, avec un score de 2 (tableaux E.11 et E.12), avec la famille, dont ses parents, son oncle et ses beaux-parents, les amis, les collègues de travail, d'études ou de son occupation principale et les voisins. Le macroenvironnement sociétal retient des obstacles moyens à majeurs, avec des scores allant de -2 à -3 (tableau E.13), plus particulièrement au plan du marché du travail, par rapport aux services d'orientation et de recherche d'emploi, à la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu, aux critères d'embauche et aux tests de sélection. De tels obstacles produisent une perturbation grave de la participation sociale de Maxens dans le domaine du travail, avec une moyenne de 2,44 (tableau E.7).


Figure 4.4 Profil de Maxens



Légende :

 : Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

T : Travail.

M : Marché du travail.

E : Éducation.

L'analyse qualitative permet de relever plusieurs caractéristiques personnelles de Maxens mis en jeu dans la poursuite de ses études et son inclusion sur le marché du travail. Maxens prend conscience d'un renfermement sur lui-même au cours de ses études au primaire dans une classe spéciale. De même, Maxens évoque ses difficultés d'apprentissage en français et en mathématiques. Malgré son désir d'être inclus, il fait part de son sentiment d'isolement, d'exclusion, puis son retrait et sa décision d'arrêter ses études. Maxens a refusé de poursuivre alors ses études à Montréal ou à Québec dans un milieu spécialisé, exclusif aux élèves sourds. Il souligne tout de même l'importance d'obtenir un diplôme de cinquième secondaire et indique avoir souhaité faire de l'ajustage mécanique ou encore poursuivre des études jusqu'au niveau collégial, mais s'est résigné à ne pas retourner à l'école.

Maxens : À [École secondaire], c'était la première fois que l'on était intégré avec des entendants. Nous étions plus renfermés sur nous-mêmes (...). J'aurais aimé ça être plus intégré mais je ne pouvais pas (...) suivre les mêmes cours que le régulier (...). C'était plus difficile d'apprendre le français et les mathématiques (...). J'ai eu beaucoup de difficulté (...). Il fallait que j'apprenne à lire sur les lèvres (...). On ne comprenait pas. On nous laissait dans le coin. J'étais plus isolé (...). Je me suis mis à l'écart. Vivre à Montréal ou à Québec. C'est moi-même qui ai refusé (...). Je ne voulais pas être tout seul et être dans un monde inconnu. Dans le fond, j'avais peur. J'étais jeune (...). 15-16 ans (...). À Montréal, c'était seulement des groupes d'élèves sourds (...). J'aurais aimé faire de l'ajustage mécanique (...). C'est important d'aller à l'école, (...) jusqu'au secondaire V (...), au CEGEP, pour avoir un plus bel avenir (...). J'ai décidé de quitter l'école pour aller sur le marché du travail (...). Je veux travailler, pas retourner à l'école.

Maxens a perdu son emploi en entretien ménager du fait d'un conflit dans son milieu de travail, ce qui l'a conduit à retirer une prestation de chômage, puis une prestation d'invalidité de la Régie des rentes du Québec, compte tenu de la non-admissibilité pour une aide de dernier recours. Il fait part de sa frustration par rapport aux attitudes des employeurs et à la pression du marché du travail, alors même qu'il est en recherche d'emploi. Maxens fait mention de ses aspirations professionnelles et

l'ajustement dans son orientation vers le milieu agricole et industriel. Il envisage de suivre une formation pour devenir camionneur.

Maxens : J'ai travaillé pendant huit ans dans l'entretien ménager. J'ai eu un problème avec un employé, un conflit. Je me suis fait mettre dehors. J'ai été au chômage. Quand je n'avais plus de chômage, j'ai fait une demande auprès de l'aide sociale. J'ai été refusé. On m'a donné la RRQ, la régie des rentes du Québec (...). L'année passée, on m'a appelé pour savoir si j'étais intéressé à travailler. J'ai répondu que oui. J'ai été embauché (...). Cette année, cela ne va pas, parce que je ne me trouve pas de travail. J'attends depuis trois ans. Je veux avoir un travail (...). Je suis souvent fâché parce que je me cherche un travail. Si on me donnait une chance de travailler, je la prendrais mais cela dépend de quel genre de travail on me propose (...). Je n'aime pas travailler sous pression. Si, par exemple, bâtir une maison cela prend un mois et que le patron dit qu'on la fait en neuf jours, je n'aime pas ça (...). J'aurais aimé ça être pompier, mais le fait d'être sourd, on est refusé automatiquement (...). Maintenant, j'aimerais être propriétaire d'une ferme (...). Ou travailler ailleurs, dans une usine (...). En septembre, je devrais être camionneur (...). Le cours dure un mois pour 140 heures.

4.4.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel, Maxens retient plusieurs facteurs de soutien avec ses parents, son oncle et ses beaux-parents.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de retenir que les parents de Maxens sont entendants (tableau E.2). Les données sociodémographiques des parents sont manquantes, puisque l'entrevue auprès de la mère de Maxens et de son père, décédé, n'a pu être réalisée.

Maxens évoque une relation positive avec ses parents, mais la distance prise, le détachement, à l'âge de 28-29 ans pour vivre en appartement avec sa conjointe, lors de la naissance de leur enfant. Depuis le décès de son père, il passe du temps auprès de sa mère pour lui apporter de l'aide à l'entretien de la maison.

Maxens : Depuis que j'ai eu un enfant, en [Date], j'ai déménagé. Cela a changé ma vie. Je suis fier de mes enfants (...). Quand je suis parti en appartement, je me suis peu à peu détaché (...). Mon père est décédé (...). J'avais 28, 29 ans (...). On faisait pleins de choses ensemble (...). Je vais voir ma mère les fins de semaine, si elle a besoin d'aide (...). Elle est toute seule.

L'analyse qualitative fait ressortir un style parental propre à des parents absents, pour la plupart des activités scolaires, bien que Maxens évalue le soutien et les attitudes de ses parents comme un facilitateur moyen dans son environnement, avec un score de 2 (tableaux E.11 et E.12). Tout de même, des facteurs de soutien apparaissent au plan de l'aide instrumentale, des encouragements, du soutien affectif et dans le rôle de modèle relié au choix de carrière. Au plan de l'aide instrumentale, les parents de Maxens ont pu donner du soutien à leur fils pour la prise de responsabilité dans les tâches à la maison, la recherche d'informations, le soutien financier, la médiation avec le SEMO et le suivi des lettres du gouvernement. Par contre, il y a des lacunes au plan de l'aide aux devoirs et leçons, le suivi scolaire, la participation au plan d'intervention et les discussions sur les aspirations. Au cours de l'entrevue, Maxens a remis la page d'une revue explicitant l'histoire de vie d'Audrey Lessard, « la première sourde à être spécialiste de la santé au pays », en podiatrie. La principale différence entre Audrey et Maxens apparaît plutôt dans le soutien que les parents ou d'autres membres de la famille ont pu accorder à la première au plan de ses aspirations, dès l'âge de trois ans, de son suivi en milieu ordinaire, le soutien dans les devoirs et leçons, la lecture, l'écriture et les confidences.

Maxens retient le soutien que ses parents ont pu lui apporter pour l'aide aux devoirs et leçons. Toutefois, d'après l'enseignante signifiante, l'engagement de Maxens dans la ferme de ses parents, le soir, a pu l'empêcher de réaliser adéquatement ce type d'activité. Maxens indique une perturbation grave de sa participation sociale pour réaliser des travaux scolaires à la maison, avec un score de 1 (tableau E.3). Les parents de Maxens ont tout de même pu lui permettre de développer des compétences qu'il pourrait utiliser dans son emploi plus tard en lui donnant des tâches à la maison et en l'amenant à prendre des responsabilités.

Maxens : Le soir. Tout ce que je ne comprenais pas, ils venaient me voir pour m'expliquer.

Enseignante : Il aidait son père le soir dans la porcherie, donc cela demandait beaucoup. C'est bien parce que c'était manuel. Cela le forçait à prendre ses responsabilités pour certaines tâches à la maison. Quand les tâches sont terminées, on arrive à la maison, on se lave, on mange, on est fatigué, donc cela nous tente moins de travailler dans notre fascicule. Parfois, on fait une page. Il choisissait une page pas trop difficile, pas trop longue aussi. Il n'était pas loin de son objectif (...). Maxens prenait des décisions, parce que c'était quelqu'un de débrouillard, autonome (...). Peut-être du fait qu'il devait travailler à la porcherie.

Les parents de Maxens ont pu fournir de l'aide dans la recherche d'informations et de soutien financier pour l'orientation scolaire de leur jeune. La mère de Maxens a même proposé à son fils de lui payer une pension pour qu'il puisse suivre ses études à Québec ou à Montréal. Les parents ont pu participer au plan d'intervention individualisé, d'après Maxens, mais selon l'enseignante signifiante, ils se sont peu engagés dans le suivi scolaire de leur enfant. L'enseignante ajoute qu'il y a plus ou moins eu de collaboration entre la famille et l'école s'établissant sous forme de communication par courrier plutôt que de rencontres dans les activités de l'école, que ce soit pour le bulletin ou le plan d'intervention.

Maxens : J'ai bénéficié de prestations en tant que personne sourde pour aller à [École primaire]. Ce sont mes parents qui ont fait une demande. Ils se sont renseignés sur les écoles à Montréal et Québec. Lorsqu'ils ont appris qu'il y avait une école qui pouvait accueillir des élèves sourds, ils ont préféré m'envoyer là. Cela fait longtemps (...). Ma mère m'avait offert de me payer une pension pour que je puisse vivre à Montréal ou à Québec. C'est moi-même qui ai refusé (...). Les parents signaient à savoir s'ils étaient satisfaits ou non, au primaire et au secondaire (...). Mes parents parlaient avec le directeur, les pour et les contre, s'ils étaient satisfaits ou non. C'était mes parents qui décidaient de toute façon.

Enseignante : Les parents devaient être présents au plan d'intervention. Pour vous dire, je n'ai jamais rencontré ses parents. Même pas pour le bulletin. On communiquait avec eux par courrier, parce que ses parents ne se présentaient pas à l'école. Pas dans le temps où j'étais à l'école en tout cas. Je n'ai jamais vu ses parents. J'ai déjà appelé sa mère parce que son père, je ne sais pas qui c'est. Je ne l'ai jamais vu, jamais entendu (...). De la collaboration, il y en a eu plus ou moins.

L'enseignante signifiante de Maxens rappelle l'importance pour le parent de discuter avec son fils au sujet de ses aspirations scolaires et professionnelles, d'aller chercher de l'information, de l'aide auprès des services d'orientation, de l'équipe éducative pour favoriser l'autonomie, la prise de décision du jeune. D'après Maxens, il a pu confier ses aspirations avec sa mère, sans que celle-ci ne discute avec lui au sujet de sa décision d'orientation. Sa mère l'a plutôt orienté vers le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] pour faciliter son inclusion sur le marché du travail. La mère de Maxens apporte un soutien financier à son fils de manière ponctuelle et une aide pour les lettres du gouvernement.

Maxens : Quand je lui ai dit que je voulais devenir propriétaire d'une ferme, elle m'a dit : « Oui, c'est bon ». Elle ne me force pas à quoi que ce soit (...). Ma mère a appelé le SEMO pour avoir un rendez-vous avec moi (...). Lorsque je reçois des lettres du gouvernement que je ne comprends pas, je vais voir ma mère. Elle va m'expliquer. Quand je n'avais pas de chômage, ma mère m'a prêté de l'argent. Elle m'aide ponctuellement.

Enseignante : Pour les préparer au marché du travail, c'est peut-être de les informer plus, dépendamment de ce qu'ils veulent faire. Je pense que c'est le rôle des parents (...). Il faut qu'ils questionnent leur enfant : « Qu'est-ce que tu veux faire dans la vie ». Nous, ce que l'on peut, c'est de les conduire au service d'orientation, faire des recherches avec eux. Les parents ont un rôle à jouer (...). S'il veut aller en soudure. « Oui, soudure, qu'est-ce que cela prend ? Un secondaire IV ? Je vais t'aider. On va prendre les renseignements. On va voir si tu as les capacités » (...). Pour moi tout ce que l'on a à faire, je pense, c'est d'être là, d'appuyer l'élève, l'aider, le rendre le plus autonome possible en lui donnant le plus d'outils pour qu'il puisse être capable de fonctionner, grandir (...). Si l'on n'a pas la collaboration des parents, leur appui, c'est plus difficile, parce que le jeune le ressent. « À la maison, cela ne la dérange pas ma mère si je ne fais pas mon secondaire I ». Nous, on sait si le jeune a des capacités pour aller plus loin. On a beau pousser, mais si le jeune ne veut pas.

Les parents de Maxens ont pu avoir un rôle de modèle dans le choix de carrière. Toutefois, l'enseignante signifiante souligne des lacunes dans l'orientation de carrière de Maxens se limitant ici au cadre familial.

Enseignante : Je me souviens avec Maxens qu'il me disait : « Quand mon père va décéder, je vais reprendre la porcherie ». Il se fiait un petit peu à ses parents. « Mon père à une porcherie, donc je n'ai pas à me chercher un emploi, j'en ai déjà un ».

Maxens rappelle l'importance que les parents encouragent leur jeune à poursuivre leur scolarité et à finaliser leurs études. Maxens mentionne les encouragements de sa mère qui apparaissent plutôt comme un découragement.

Maxens : C'est important que les parents disent à leur enfant que c'est important d'aller à l'école et de réussir (...). Elle m'encourage en voulant dire : « J'ai hâte que tu trouves un travail » !

Maxens fait part de son regret que ses parents ne se soient pas engagés dans l'apprentissage de la langue des signes, comme il va pouvoir le faire avec ses enfants. Maxens retient toutefois la possibilité de rencontres et de discussions avec sa mère.

Maxens : Ma famille communique avec moi de manière oraliste (...). Je trouve ça bien de voir qu'il y a des parents qui apprennent la langue des signes pour communiquer avec leur enfant (...). J'aurais aimé ça (...). Mes deux enfants sont entendants, mais ils vont apprendre la langue des signes, parce que nous sommes tous les deux des parents sourds (...). S'il y a des choses que je fais et dont elle n'est pas contente, on se rencontre et on en discute.

Oncle et beaux-parents

Maxens évoque le soutien de son oncle, qui a pu être un facilitateur moyen, avec un score de 2 (tableau E.11), en lui apprenant la mécanique, le conseillant au sujet des risques à devenir propriétaire de ferme et en l'embauchant dans son entreprise agricole. Ses beaux-parents ont aussi pu apporter de l'aide en lui soumettant des offres d'emploi.

Maxens : J'ai appris la mécanique à la fois à l'école et avec mon oncle (...). Je n'ai pas assez de revenu pour m'acheter une ferme. Mon oncle m'a dit que c'était plus à risque maintenant (...). Mon oncle a une ferme. Il m'appelle toujours pour que j'aille travailler avec lui (...). Cela peut être ma belle-mère et son conjoint qui me préviennent. À un moment donné, ils m'ont mis au courant d'une offre d'emploi pour travailler sur les toitures de maison.

4.4.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire de Maxens, plusieurs facteurs de soutien sont retenus avec la direction d'école, les enseignants, les interprètes, les employeurs, les amis et le voisinage.

Direction d'école

La transition du primaire au secondaire, l'inclusion de la classe spéciale à la classe ordinaire, a pu être rendue difficile pour Maxens, du fait de la disparité des niveaux entre les élèves sourds et avec les élèves entendants pour l'apprentissage du français et des mathématiques. L'enseignante signifiante relate du manque de services d'orthopédagogie pour développer l'écriture, une compétence nécessaire pour favoriser l'inclusion sur le marché du travail, par exemple, pour faire des CV, des lettres de présentation, écrire des mémos, des bons de commande. Le manque de services d'interprétariat, en enseignement spécialisé, le fait d'être inclus seul dans une classe d'élèves entendants, le manque de formation du personnel enseignant, ont pu être des obstacles moyens dans l'environnement de Maxens, considérant les attitudes des superviseurs, avec un score de -2 (tableau E.12). Un tel contexte a pu favoriser une perturbation grave de la participation sociale de Maxens, avec des scores allant de 1 à 2 (tableau E.3), compte tenu du besoin en aménagement ou d'aide humaine, avec des scores de 3 ou 4 (tableau E.5), pour des activités telles que suivre un cours dans la classe, réaliser des travaux pratiques, faire des examens, réaliser des travaux scolaires à la maison, participer à des travaux d'équipe. Dans le même sens, Maxens a pu avoir une perturbation modérée de sa participation sociale pour la prise de notes et les activités parascolaires, avec un score de 4 (tableau E.3). Maxens retient tout de même avoir participé à la mise en place de son plan d'intervention en collaboration avec ses parents, ce qui a permis la poursuite de ses études dans le service d'intégration au travail, un programme à partir duquel il a pu effectuer des stages dans différents milieux de travail. À ce moment, Maxens a pu obtenir le soutien de l'équipe éducative sous forme d'encouragements. D'après son enseignante signifiante, Maxens a pu bénéficier de services d'interprétariat de manière ponctuelle pour certaines activités en classe ordinaire et d'un enseignement spécialisé pour les cours de français et mathématiques. Le plan de services a pu comprendre également

l'intervention de psychologues, d'un conseiller d'orientation, au même titre que les élèves entendants. Malgré cela, Maxens retient avoir eu une perturbation grave de sa participation sociale, en ce qui a trait à utiliser les services étudiants, avec un score de 2 (tableau E.3), choisir un métier ou une profession, avec un score de 3 (tableau E.7), ayant besoin d'aide technique et d'aide humaine, avec des scores de 2 et 4 (tableaux E.5 et E.9).

Maxens : À [École primaire], j'étais avec des élèves sourds et des élèves handicapés (...). Il y a quelques périodes où nous étions seulement les quatre ensemble, avec [Enseignante signifiante]. Je ne me sentais pas bien. J'aurais aimé ça être plus intégré mais je ne pouvais pas (...). Le fait d'être tout seul, de ne pas avoir d'interprète (...), c'était plus difficile d'apprendre le français et les mathématiques (...). Les enseignants nous faisaient surtout utiliser la lecture labiale. Selon les enseignants, la communication était facile et d'autre difficile (...). Il manquait d'enseignants spécialisés. Les professeurs étaient trop fermés (...). Des fois, il y avait un interprète, mais l'enseignant parlait vite (...). J'ai eu beaucoup de difficulté (...). Je ne comprenais pas (...). Les niveaux étaient trop différents entre les élèves (...). En premier, c'était ensemble. En deuxième, c'était à part. Mes parents parlaient avec le directeur (...), s'ils étaient satisfaits ou non. C'était mes parents qui décidaient de toute façon (...), au primaire et au secondaire (...). Le directeur (...) me posait des questions. Il m'a demandé si je préférais changer d'école. Il m'a offert d'intégrer le service d'intégration au travail (...). J'ai fait des stages dans différents milieux (...). On me félicitait, on m'encourageait.

Enseignante : J'ai été interprète quand j'étais avec Maxens (...). J'ai été un an et demi avec lui (...). C'est (...) le présecondaire (...). Il n'y avait pas d'orthophoniste au primaire. Je pense qu'il y avait une orthopédagogue, orthointerprète (...). J'aurais aimé qu'il y ait plus de cours d'orthopédagogie pour travailler plus spécifiquement le français, l'écriture, parce que l'on sait que les élèves ont beaucoup de difficulté. On sait aussi que l'écriture est importante dans la vie pour faire des CV, des lettres de présentation, écrire des mémos, des bons de commande (...). J'enseignais le français et les mathématiques et je les accompagnais pour les arts plastiques (...), l'éducation physique, (...) le cours de religion et morale (...), économie familiale (...). On était seulement à quatre en français et en mathématiques (...). Les élèves n'étaient pas au même niveau (...). L'autre reste du temps, nous étions dans les classes régulières à leur niveau, à leur âge (...). J'ai assisté à ses plans d'intervention (...). À l'époque, on avait deux

psychologues (...). C'était un service qui était offert à tout le monde et le conseil d'orientation aussi.

Enseignants

Maxens indique avoir fait face à des attitudes négatives de la part d'enseignants ou de professeurs, ce qui a pu être un obstacle moyen, avec un score de -2 (tableau E.12), et amener une perturbation modérée à grave de sa participation sociale dans les activités en classe, avec des scores allant de 2 à 4 (tableau E.3). Les attitudes négatives ou positives des enseignants se révèlent par de la fermeture, l'ouverture à accepter l'accompagnement de l'interprète en classe ordinaire. Maxens retient le soutien de deux enseignants, l'un au primaire et l'autre au secondaire. L'adaptation de la communication devient un déterminant de l'individualisation de l'enseignement, selon le vécu de Maxens, sur la base d'un mode oraliste ou gestuel, en classe spéciale ou en classe ordinaire. Fait marquant, ces deux enseignants ont pu aborder des aspects de l'inclusion sur le marché du travail. L'enseignante signifiante relate avoir soutenu Maxens à poursuivre ses études, puis à se positionner face au marché du travail, en dehors du contexte familial.

Maxens : J'ai abandonné, parce qu'il manquait d'enseignants spécialisés. Les professeurs étaient trop fermés (...). Cela dépendait des enseignants. Certains m'aidaient beaucoup, d'autres non. Ceux qui avaient de la patience pouvaient m'aider (...). Par exemple, dans les cours d'informatique. [Enseignant] est un enseignant oraliste. Il écrivait au tableau. Il était très proche. Il m'aidait beaucoup (...). Comme il n'y avait pas d'interprète, c'était plus difficile d'apprendre le français et les mathématiques (...). C'était au primaire, de la première à la sixième année (...) dans une classe d'élèves sourds (...). Les enseignants nous faisaient surtout utiliser la lecture labiale. Selon les enseignants, la communication était facile ou difficile (...). Si le professeur écrit au tableau, je ne suis plus capable de lire sur les lèvres. Si l'enseignant continuait d'expliquer, je manquais beaucoup de matière (...). J'étais avec [Enseignante signifiante] au secondaire. Elle faisait de l'oralisme et des signes (...). Elle enseignait le français, les mathématiques. Dans les autres cours,

j'étais intégré avec un interprète (...). Ils m'ont montré comment faire la carte d'assurance maladie, comment faire un CV, comment se préparer pour un emploi, comment faire des chèques. Ils m'ont inculqué des valeurs comme l'importance (...) d'avoir un travail (...). Au primaire, avec [Enseignant], c'était plus au niveau du travail et [Enseignante signifiante], plus au niveau du futur, d'être plus proche de la réalité.

Enseignante : En général, les enseignants acceptent très bien l'interprète, mais j'ai déjà entendu chez d'autres, au secondaire régulier, que l'enseignant se sentait jugé. « L'interprète va me juger. Il va juger mon enseignement ». Il y avait un petit peu de gêne (...). C'est la même chose quand on a un éducateur en classe (...). Je les encourageais (...). « Écoute. C'est important que tu continues, Maxens. Je sais que (...) le français n'est pas facile à apprendre, mais va au moins chercher un secondaire III » (...). Je me souviens avec Maxens qu'il (...) se fiait un petit peu à ses parents. « Mon père à une porcherie, donc je n'ai pas à me chercher un emploi, j'en ai déjà un ». J'essayais de lui faire comprendre que dans la vie, papa et maman ne sont pas toujours là. « Ce n'est pas sûr que tu aies la porcherie, non plus ». Des fois, du côté des finances, cela va bien, mais des fois, on peut faire faillite (...). Je lui disais : « Il faut que tu aies un diplôme ».

L'enseignante signifiante illustre le contexte d'apprentissage dans lequel elle a pu enseigner auprès de Maxens. Elle remet en cause l'excès d'individualisation à partir de séparateurs pour exercer de la discipline, ce qui a pu entraver les échanges, la communication entre les élèves sourds en langue des signes québécoise dans la classe spéciale. L'enseignante signifiante de Maxens a pu favoriser un contexte d'apprentissage bilingue, considérant la langue des signes comme première langue d'usage. D'après l'enseignante signifiante, l'utilisation de la langue des signes québécoise [LSQ] est un prérequis pour le développement global du langage, le premier média même pour l'apprentissage du français. L'enseignante signifiante a eu recours également au français signé pour une compréhension de la structure syntaxique du français. La relation entre l'enseignante signifiante et Maxens a pu être facilitée sous forme de confidences, d'encouragements et de discussions, tout en favorisant l'autonomie de l'élève dans la prise de décision.

Enseignante : Quand j'étais là pour faire de la suppléance, il y avait quatre élèves sourds. Tous les élèves étaient séparés par des paravents. Peut-être que pour la personne avant moi, c'était plus facile de faire de la discipline (...). Je n'étais pas vraiment pour ça, mais je ne pouvais rien dire, parce que j'étais suppléante (...). Je n'ai pas eu un poste, mais j'ai fait un remplacement pour l'année. J'ai enlevé tous les paravents et j'ai vu la différence. Les élèves pouvaient interagir entre eux (...). La langue des signes est importante pour eux. Je communiquais avec eux en LSQ. Certains lisaient sur mes lèvres. Il n'y avait pas de système MF comme l'on a aujourd'hui. Les élèves étaient vraiment dans une classe spéciale (...). Dans le temps où j'avais Maxens, les élèves apprenaient à partir de la LSQ, la langue de signes québécoise (...). Mes parents sont Sourds (...). J'ai appris la LSQ depuis que je suis née (...). J'utilisais aussi le français signé pour l'apprentissage du français, parce qu'il fallait vraiment décortiquer chacun des mots. La langue des signes est plus globale (...). On va faire le signe pour signifier la chose. En français signé, (...) chaque mot est vraiment signé. C'est très différent. L'apprentissage était tout de même plus en LSQ en français, en mathématiques et dans les cours d'appui. Les cours d'appui, c'était l'enseignante qui prenait les élèves en classe pour récupérer de la matière en français ou en mathématiques. Les élèves étaient intégrés dans les classes régulières (...) avec l'interprète (...). Je les accompagnais pour ces cours-là et je signalais ce que le professeur disait en avant. J'enseignais et j'interprétais (...). Ma relation était bonne. Je pense que j'étais une confidente aussi pour lui (...). Lui dire qu'il était capable, le motiver (...). Maxens était quand même brillant. Il savait beaucoup de choses. Il aimait parler des choses que les autres savaient moins. Il aimait les échanges (...). Maxens prenait des décisions, parce que c'était quelqu'un de débrouillard, autonome.

Interprètes

Les interprètes ont pu apporter du soutien à Maxens lorsque l'adaptation de la communication avec l'enseignant a été possible, en classe ordinaire. Maxens a besoin d'une aide humaine, avec un score de 4 (tableaux E.5 et E.9), pour réaliser sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. D'après l'enseignante signifiante, l'acceptation de la surdité devient prépondérante chez le jeune sourd, pour faciliter l'accompagnement de l'interprète, comme cela a pu être le cas pour Maxens lors de son inclusion en milieu ordinaire. D'après l'enseignante

signifiante, l'interprète sensibilise les pairs entendants au sujet de son rôle, sinon le risque peut être l'intimidation à l'égard de l'élève sourd, comme a pu le vivre Maxens. L'interprète peut avoir un rôle de premier plan dans la médiation de l'élève. Même si l'interprète a d'abord le mandat d'interpréter, il peut arriver, comme le retient l'enseignante signifiante, qu'il donne un soutien à l'enseignement tant pour l'élève sourd que pour les autres élèves de la classe.

Maxens : Je me suis toujours fait aider par les interprètes (...). Des fois, il y avait un interprète, mais l'enseignant parlait vite. Les entendants comprenaient bien. Moi, je ne comprenais pas (...). Les gens pouvaient rire de moi parce que j'étais sourd. C'est ce genre d'abus (...). C'est plus les élèves. Ils ne comprenaient pas ça, ils étaient jeunes.

Enseignante : Actuellement, on a un sourd dans l'école. Il a beaucoup de difficulté à accepter d'avoir son propre interprète. C'est comme une honte, parce que l'interprète est en classe et interprète tout ce que le professeur dit. Pour les autres élèves, en début d'année, c'est sûr que c'est une curiosité. « Qu'est-ce qu'il fait là, ce monsieur ? Il fait des signes ». Ils sont plus portés à regarder l'interprète que le professeur. Cela s'estompe avec les semaines. Le jeune sourd préfère se dire : « Je n'en ai pas besoin ». Aujourd'hui, les élèves sont beaucoup plus équipés avec le système MF, donc ils pensent que c'est suffisant, mais cela ne l'est pas (...). Pour eux, c'est très difficile l'acceptation d'un interprète en classe, à cause des autres (...). Rendu à un certain âge, ils se comparent entre eux (...). Il faut vraiment leur faire comprendre au début que c'est important d'avoir son propre interprète dans son cheminement, dans son apprentissage (...). Par exemple, un des élèves que j'ai eus portait des appareils, parce qu'il avait des restes auditifs, disait : « Non, moi, je ne suis pas sourd ». Il n'acceptait pas d'être sourd. Maxens l'acceptait bien. Il pouvait te dire : « Regarde. J'suis sourd » (...). Normalement, en début d'année, l'interprète va informer les élèves, les sensibiliser au sujet de son rôle en classe. Il va expliquer qu'il travaille avec le jeune pour lui traduire ce que le professeur dit. Il n'est pas là pour faire de la discipline. C'est bien important. Il n'est pas là pour enseigner au jeune et aux autres élèves non plus. Il ne fait que rapporter ce que le professeur dit. C'est sûr qu'il va aider un petit peu le jeune mais ce n'est pas un enseignant, c'est un interprète (...). Je sais que l'interprète que j'ai actuellement va souvent s'impliquer dans les activités que l'on va faire, même avec les autres classes (...). Il y en a qui levaient la main. Je disais : « Ce n'est pas long, je vais répondre et je vais aller te voir ».

L'interprète se levait et allait voir : « Si je suis capable de t'aider, je vais t'aider ». C'est bien. La classe avançait plus vite.

Employeur

Maxens met en évidence que les attitudes des employeurs, la disponibilité actuelle des emplois du milieu, les critères d'embauche et les tests de sélection sont des obstacles moyens à majeurs dans son environnement, avec des scores de -3 à -2 (tableaux E.12 et E.13), se caractérisant par une perturbation grave à occuper un travail rémunéré, avec des scores de 0 à 3 (tableau E.7), et une perturbation grave à modérée, avec des scores de 3 à 5 (tableau E.7), dans sa recherche d'emploi auprès des employeurs. Un conflit avec son employeur a conduit à son renvoi et l'a amené à faire une demande de chômage. Maxens fait face à des préjugés ou des attitudes négatives des employeurs visant l'inclusion d'un Sourd dans le milieu de travail. Maxens préconise l'ouverture des employeurs à mettre à l'essai la personne la première semaine de l'embauche ou encore sous forme de stage.

Maxens : J'ai travaillé pendant huit ans dans l'entretien ménager (...). J'ai eu un conflit avec le patron (...). Je me suis fait mettre dehors. J'ai été au chômage (...). J'ai perdu mon travail. Je cherche un autre emploi. J'envoie des CV mais c'est difficile (...). J'ai envoyé un CV pour travailler dans un abattoir. J'étais intéressé. Mais le grand patron m'a refusé parce que le fait que je sois Sourd, cela lui coûtait trop cher de CSST. J'ai dit que cela n'avait pas rapport. Les gens ont des bouchons d'oreille dans leur milieu de travail. Moi, je n'en ai pas besoin (...). J'ai déjà travaillé dans un abattoir pendant 15 ans au [Village]. Je ne comprends pas pourquoi on m'a dit que je coûtait trop cher. Mon ancien patron, lui, avait accepté. Il est décédé ou est parti à la retraite. Si le nouveau patron voit le CV d'un Sourd, il le refuse. Probablement que s'il avait un employé sourd qui travaillait pour lui, il ne s'en apercevrait même pas (...). J'ai donné un CV. Une des employés m'a dit que l'employeur avait pris mon CV et l'avait mis aussitôt dans une déchiqueteuse (...). Il y a plusieurs employeurs qui ont des préjugés par rapport aux personnes sourdes. Ce serait mieux que l'employeur prenne la personne en stage ou la mette à

l'essai pendant une semaine pour savoir s'il l'engage ou non (...). Des fois, juste le fait de dire que tu es Sourd, il refuse de te rencontrer et il s'en va.

Amis

Le temps libre de Maxens est partagé entre ses activités d'emploi ou de recherche d'emploi et ceux consacrés à la vie familiale ou encore sociale, à rencontrer ses amis sourds et ses amis entendants, lors d'activités bénévoles, qui lui permettent de réaliser une partie de sa participation sociale. D'après l'enseignante signifiante de Maxens, il a pu se faire des amis entendants dans son école. Le soutien et les attitudes des amis de Maxens sont des facilitateurs moyens, avec un score de 2 (tableaux E.11 et E.12).

Maxens : Dans le jour, je suis tout le temps parti pour aller voir mes amis, pour du travail (...). J'ai plusieurs amis entendants et d'autres qui sont Sourds. C'est partagé. Je lis sur les lèvres. Quand on ne se comprend pas, je communique par écrit (...). Je vois plus les gens qui sont au CEGEP ou à l'université (...). Mes amis sourds demeurent loin. Il y en a à Montréal, d'autres à Québec, à Victoriaville. Je ne vais pas les voir tous les jours. Quand il y a une activité, j'y vais, mais pas tout le temps.

Enseignante : La plupart du temps, on essayait d'intégrer les élèves sourds avec les élèves sourds plus vieux, mais avec les élèves entendants aussi. S'il y avait une kermesse ou une épluchette de maïs, on y allait. Il avait des amis entendants, Maxens. Il n'était pas juste avec les trois autres élèves sourds ou les six plus vieux.

4.4.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative met en évidence les facteurs de soutien qui sont signifiants dans l'environnement de Maxens au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent signifiantes dans l'environnement de Maxens dont le

gouvernement, de même que le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] et un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Maxens a poursuivi ses études d'abord dans une classe spéciale avec des élèves sourds et des élèves handicapés au primaire, puis dans un contexte d'inclusion partielle alternant la classe d'adaptation scolaire avec des élèves sourds, pour le français et les mathématiques, et l'inclusion seul dans une classe avec des élèves entendants, au secondaire, pour les autres matières. Il a une perturbation grave de sa participation sociale dans les activités de garderie et de maternelle, avec un score de 2 (tableau E.3). Maxens a refusé d'aller en institution spécialisée pour les élèves sourds vers 15-16 ans, du fait de son processus d'inclusion avec des élèves entendants. D'après l'enseignante de Maxens, la distance de l'école au domicile familial a pu affecter la participation de Maxens à des activités autres que les tâches de la maison. Il a une perturbation grave de sa participation sociale à entrer et se déplacer dans son milieu d'études, avec un score de 3 (tableau E.3), ce qui a pu causer une perturbation modérée pour participer aux activités parascolaires, avec un score de 4 (tableau E.3).

Maxens : En maternelle, ce sont mes parents qui m'amenaient à l'école. De la première année jusqu'à la sixième année, (...) au secondaire (...), je prenais l'autobus pendant trente minutes (...). De 4 ans à 14 ans, j'ai été à [École primaire], puis je suis allé à [École secondaire]. Entre 16 et 18 ans, j'ai quitté l'école (...). À [École primaire], j'étais avec des élèves sourds et des élèves handicapés (...). On a été à [École secondaire], c'était la première fois que l'on était intégrés avec des entendants (...). Ma mère m'avait offert de me payer une pension pour que je puisse vivre à Montréal ou à Québec. C'est moi-même qui ai refusé (...). J'étais jeune (...). 15-16 ans (...). À Montréal, c'était seulement des groupes d'élèves sourds. J'étais plus habitué à être intégré avec des sourds et des entendants.

Enseignante : En français et en mathématiques, c'était avec [Enseignante en adaptation scolaire] et dans les autres cours, il était intégré (...). Comme Maxens habitait assez loin, il n'avait pas d'activités après l'école. Il prenait l'autobus, il s'en allait à la maison. Ses activités, c'était les tâches à la

porcherie. Je ne l'ai jamais vu participer à des activités comme faire partie de l'équipe de football, de basketball ou de volleyball.

Maxens et son enseignante signifiante relatent du manque de services pour les enseignants, d'interprètes ou orthointerprètes, d'orthopédagogues auprès des élèves sourds, alors que les services éducatifs actuels ont pu favoriser l'accès aux études postsecondaires de nombre de Sourds, entre autres, à Montréal. Un tel contexte a pu conduire à une perturbation grave de la participation sociale de Maxens dans les domaines de l'éducation, avec des scores de 1 à 2 (tableau E.3), ne serait-ce que pour suivre un cours dans la classe, réaliser des examens, utiliser les services d'orientation, par exemple. Le cheminement d'Audrey Lessard, diplômée et clinicienne en podiatrie, à partir du document que Maxens a remis, renvoie à sa propre histoire de vie. Il faut souligner le passage de la classe d'adaptation scolaire à l'inclusion en classe ordinaire, lors de la quatrième année du primaire, pour Audrey, lors du présecondaire, pour Maxens, sans le soutien d'interprètes professionnels, le manque de continuité dans ce type de service lorsque cela a été possible. L'enseignante signifiante remet en question l'obligation d'apprentissage de l'anglais imposé par le ministère, ce qui peut nuire à la maîtrise du français chez les élèves sourds.

Maxens : Lorsque j'étais avec des entendants, il fallait que j'apprenne à lire sur les lèvres (...). Il manquait d'interprète (...). Le fait d'être tout seul, (...) comme il n'y avait pas d'interprète, c'était plus difficile d'apprendre le français et les mathématiques (...). Cela a commencé en 1989. La première fois que j'en ai eu un, c'est à [École secondaire] (...). Aujourd'hui, les élèves sourds ont commencé à en avoir. C'est plus facile (...). Il y en a beaucoup qui ont des diplômes, mais ils sont plus à Montréal (...). Ils ont tous des services d'interprètes, des services pour les enseignants. Ils ont beaucoup plus de services qu'ici (...). Cela s'est beaucoup amélioré (...). Avant, c'était beaucoup plus fermé qu'aujourd'hui (...). Maintenant, c'est plus ouvert (...). Il y a une sourde, il n'y a pas longtemps, qui a eu son diplôme de podiatre, pour le soin des pieds. C'est une première au Québec. Elle a étudié (...) à Trois-Rivières (...). J'ai parlé un petit peu avec elle sur internet. J'aurais aimé ça la rencontrer, mais cela n'a pas pu se faire.

Enseignante : Il y avait un manque de services (...). Il n'y avait pas d'orthophoniste (...). Je pense qu'il y avait une orthopédagogue, orthointerprète (...). J'aurais aimé qu'il y ait plus de cours d'orthopédagogie pour travailler plus spécifiquement le français, l'écriture, parce que l'on sait que les élèves ont beaucoup de difficulté (...). Le français est la grosse difficulté pour ces jeunes-là, les sourds, bien qu'en mathématiques cela aille mieux (...). Il y a une (...) sourde qui est au secondaire V (...). Actuellement, ce qui est enseigné, c'est la LSQ, mais le système MF aide beaucoup (...). Elle a un interprète. Elle a aussi un appareil MF (...), un système de haut-parleurs avec micro. Elle avait quand même son interprète. Cela lui permettait de comprendre davantage au niveau du français, les mots, la prononciation, parce qu'il faut aussi amener ces élèves à l'oralisme. Il faut aussi les amener au verbal (...). J'ai été interprète quand j'étais avec Maxens. Les élèves n'avaient pas d'anglais à ce moment. Ils avaient une dérogation. Aujourd'hui, il n'y a plus de dérogation. Les élèves sourds sont obligés de suivre un cours d'anglais. Je trouve ça un petit peu dommage, parce qu'ils doivent maîtriser correctement le français avant d'apprendre l'anglais. Le ministère a dit que c'était comme ça.

Le service d'intégration au travail a pu faciliter l'accès au marché du travail de Maxens à partir de stages, aujourd'hui les programmes en formation préparatoire au travail ou en formation pour les métiers spécialisés, d'après son enseignante. Selon l'enseignante signifiante de Maxens, l'inclusion dans le milieu de travail avec le soutien de l'interprète peut permettre d'éviter le décrochage scolaire, d'explorer les intérêts du jeune, de développer des compétences transversales, bien que cela puisse être difficile à évaluer pour l'enseignant, en vue d'obtenir une certification ou une attestation au bout de trois ans, d'être inclus sur le marché du travail et de progresser ensuite dans l'emploi. L'enseignante précise tout de même que pour ces jeunes, la transition de l'école vers le marché du travail conduit vers des emplois à faible revenu. Maxens a une perturbation grave de sa participation sociale dans le domaine du travail, par exemple, à choisir un métier ou une profession, rechercher un emploi régulier, à occuper un emploi rémunéré, avec des scores variant de 0 à 5 (tableau E.7).

Maxens : Le directeur (...) m'a offert d'intégrer le service d'intégration au travail. J'ai commencé en septembre. J'ai aimé ça. J'ai fait des stages dans différents milieux.

Enseignante : Nos élèves (...) ont de la difficulté à se rendre au secondaire. Au lieu de décrocher, (...) le programme de formation préparatoire au travail, (...) la FMS, la formation pour les métiers semi-spécialisés (...) leur permet d'aller voir ce que c'est que travailler. Cela les motive aussi (...). Dans la FMS, il y a un élève sourd. L'interprète va suivre le jeune en stage (...). En leur offrant des stages dans différents milieux, ce sont les jeunes qui choisissent. On essaie de respecter leur intérêt (...). Pour aller sur le marché du travail, il va passer des inventaires visuels des intérêts professionnels pour voir jusqu'à quel point le jeune a des capacités d'atteindre son but (...). La réforme, ce n'est pas évident pour les élèves sourds et les élèves entendants (...). Évaluer les compétences transversales..., ce n'est pas évident (...). On développe des aptitudes, des capacités, toujours en pensant qu'ils vont aller sur le marché du travail, parce que notre programme est sur trois ans, à l'exception des élèves qui peuvent aller jusqu'à 21 ans (...). Il faut donc les préparer à aller en stage (...). Ce n'est pas évident pour eux non plus. Ils font de la recherche par intérêt sur internet. On a un répertoire des métiers semi-spécialisés (...). Après trois ans, ils peuvent obtenir une attestation et surtout une certification. S'ils n'ont pas de diplôme de secondaire V, le diplôme d'études secondaires, le DES, au moins ils auront une certification en formation préparatoire au travail qui est décernée par le ministère (...). S'il y en a un qui veut aller en alimentation, être cuisinier, boucher, ce seront des aides (...). On a déjà vu des milieux de stage qui ont gardé nos stagiaires (...). L'employeur gardait le jeune en le payant au salaire minimum. Des fois, c'était un peu plus que le salaire minimum. Il l'engageait 30, 35, 40 heures par semaine. On a vu des aide-cuisiniers qui sont devenus cuisiniers (...). Habituellement, cela fonctionne, ils se trouvent un emploi.

L'enseignante signifiante décrit d'autres parcours de jeunes sourds qui décrochent en première ou deuxième secondaire, les écarts entre les niveaux d'âge qui peuvent être un facteur de décrochage scolaire, le besoin de se retourner en éducation aux adultes pour la poursuite de ses études et d'aller chercher soi-même les ressources en services d'interprétariat, par exemple, auprès du service régional d'interprétariat. Il y a aussi les élèves sourds qui réussissent à se rendre jusqu'en cinquième secondaire dans le cheminement ordinaire, même s'ils sont peu nombreux, d'après l'enseignante, puis

souhaitent poursuivre des études postsecondaires, au collégial ou encore à l'université.

Enseignante : La plupart ne se rendront pas au secondaire V. Peut-être que quelques élèves sourds vont réussir à poursuivre le secondaire I et II en passant par l'école aux adultes (...). L'élève sourde, que j'ai eue en formation préparatoire au travail et a fait un stage dans le monde du travail, n'est pas revenue aux études parce que l'âge limite est 21 ans (...). Ce n'est pas évident pour eux, parce qu'au secondaire III, c'est 15 ans (...). Donc à 21 ans, le jeune n'est plus intéressé. L'âge est différent. La mentalité est différente (...). Ils ont tendance à lâcher les études (...). C'était bien, parce qu'elle avait fait son stage au centre de données fiscales. Ce n'est pas n'importe qui, qui peut entrer là. Elle était très très bonne. On sait que le centre de données fiscales doit engager 50 % de personnes handicapées. Je lui disais : « Va chercher au moins ton secondaire III, tu vas pouvoir faire ce que tu faisais à ton stage et même un petit plus et tu vas être payée ». C'est un beau milieu, parce qu'il y a beaucoup de Sourds qui travaillent au centre de données fiscales de [Ville]. En plus, elle vient de là-bas. Il y a beaucoup de Sourds qui travaillent à cet endroit, parce que tu es seul face à ton ordinateur. Tu n'as pas besoin de communiquer, mais si tu veux un interprète, il n'y a pas de problème, on peut te le fournir. C'est un très beau milieu (...). Ce que je leur conseille, c'est après 16 ans, de s'en aller à l'école aux adultes (...). À l'école aux adultes, (...) c'est au jeune de demander le service d'interprète (...). Tu peux demander le service d'interprétariat (...) en passant par le [Service régional d'interprétariat] (...). C'est un service auquel la personne sourde a droit (...). Cela va être plus motivant pour eux, plutôt que de se retrouver dans des classes de 12, 13 ans, alors qu'eux ont 16 ans (...). Il ne faut pas oublier qu'ils sont intégrés dans les classes régulières. Si l'élève est capable de suivre d'année en année, de faire un secondaire I, un secondaire II, III, IV, etc. tant mieux, et qu'il reste là et continue dans l'école publique avec leur interprète. On a une élève qui est actuellement en secondaire V et elle n'a pas 21 ans. Elle a 16 ans. Elle est, comme on dit, dans la normalité. À 16 ans, tu fais un secondaire V (...). Elle veut devenir travailleuse sociale.

Maxens retient le marché du travail comme un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.13), en ce qui a trait à la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu et il est en situation de handicap complète à occuper un emploi rémunéré, avec des scores allant de 0 à 3 (tableau E.7). D'après Maxens, un tel contexte peut l'empêcher

d'atteindre son objectif d'être propriétaire d'une ferme, ou encore d'aller à l'usine, du fait du manque d'investissement public, du désengagement de l'État, conduisant à la faillite, la perte d'emplois, la baisse des revenus, la diminution de la qualité de vie. Maxens évoque l'aide qu'il reçoit du gouvernement, sous forme de prestations de l'assurance-emploi à partir de la Régie des rentes du Québec pour l'aider dans sa recherche d'emploi et à vivre, la contrainte financière, le risque de perdre ce type de soutien pour l'aide de dernier recours, ou encore la possibilité de suivre une formation dont les prêts et bourses seraient pris en charge par le régime.

Maxens : C'est trop dispendieux d'être propriétaire d'une ferme. Cette année, cela va mal pour la plupart des propriétaires de ferme. Autrefois, cela allait bien. Si j'avais acheté une ferme plus jeune, j'aurais probablement fait faillite (...). La plupart des gens veulent fermer. Il y a beaucoup de dépenses et d'investissements par rapport aux ventes à terme. Une fois qu'il y a eu vente, les producteurs n'ont pas assez de revenu. Le prix de l'essence augmente. La nourriture pour les animaux, le blé d'inde, augmente. Tout augmente (...). La tension monte (...). Le gouvernement de Jean Charest ne veut pas payer plus cher, donc cela diminue les profits. Beaucoup de cultivateurs font des plaintes contre Jean Charest (...). Il y a eu probablement beaucoup de demandes. Jean Charest devrait plus respecter les gens. Beaucoup de personnes perdent leur travail. Il y a beaucoup de fermetures d'usine. On coupe dans les salaires. On coupe partout. La qualité de vie a diminué. Je vois beaucoup de gens qui perdent leur travail (...). Je ne peux pas prévoir s'il va y avoir des fermetures d'usines (...). C'est possible que cela arrive. L'aspect financier comme avoir des coupures, perdre mon salaire, ma maison, avoir des saisies. Si l'usine fait faillite, je perdrais mon emploi et je serais obligé de recommencer à zéro (...). Il faudrait permettre d'avoir une bonne place, de bons revenus (...). Cela serait plus facile pour être autonome et offrir du travail à plusieurs personnes. Dans le fond, c'est ça que je préférerais. Je me sens bien comme cultivateur plutôt que d'aller travailler dans une usine. Autonome, c'est d'être propriétaire d'une grosse ferme (...). La RRQ, la Régie des rentes du Québec. C'est une pension que je reçois chaque mois pour m'aider à trouver du travail et pour vivre (...). C'est possible que lorsque je ne serai plus éligible, j'aille sur le service social (...). C'est sûr qu'il faut que je fasse attention financièrement. Je ne reçois la RRQ qu'une fois par mois. Si je recevais un salaire à chaque semaine, ce serait beaucoup plus facile (...). En septembre, je devrais être camionneur. Entre juillet et août, je devrais recevoir un formulaire pour les prêts et bourses avec le régime des rentes du Québec de façon à ce que je n'ai

pas à payer les cours qui coûtent entre 5000 et 7000 dollars. Les frais de transport devraient être couverts également avec les bourses. Le cours dure un mois pour 140 heures. Mon cousin pourrait probablement m'engager.

Maxens retient que les services d'orientation et de recherche d'emploi sont un obstacle moyen dans son environnement, avec un score de -2 (tableau E.13), alors même que les critères d'embauche et les tests de sélection sont un obstacle moyen, avec un score de -2, la disponibilité actuelle des emplois, un obstacle majeur dans son environnement, avec un score de -3. La participation sociale de Maxens subit une perturbation modérée de sa participation sociale à rechercher un emploi temporaire, avec un score de 5 (tableau E.7), une perturbation grave pour choisir un métier ou une profession, rechercher un emploi régulier, préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur, utiliser des services de placement ou d'orientation autres que le milieu scolaire, avec un score allant de 0 à 3. D'après Maxens, une aide humaine est requise pour la réalisation de ces activités, avec un score de 4 (tableau E.9). Maxens a été référé au Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], mais il n'a pas bénéficié de suivi depuis un an, malgré sa disponibilité. Il faut noter toutefois des restrictions dans la disposition à l'emploi de Maxens, malgré la pression qu'il ressent à se trouver un travail.

Maxens : Je suis pressé de travailler (...). Si on me donnait une chance de travailler, je la prendrais mais cela dépend de quel genre de travail on me propose (...). Ma mère a appelé le SEMO pour avoir un rendez-vous avec moi. Je suis allé au SEMO, mais je n'ai pas eu de service. Cela fait un an que j'attends. J'avais laissé une liste d'emplois. Quand j'ai vu les publicités dans les journaux, j'ai pris les noms des entreprises et je les ai portés au SEMO en spécifiant que je voulais travailler à tel endroit (...). J'ai essayé de leur demander plusieurs fois, mais ils ne m'ont pas appelé depuis un an. Je vais les rencontrer bientôt.

Maxens ne participe pas à des activités bénévoles comme occupation principale pour réaliser sa participation sociale (tableau E.7), bien qu'il soit au chômage. Néanmoins, il réussit parfois à se rendre aux activités de loisir d'un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Maxens : Je ne fais pas le déplacement si je suis trop fatigué. Si je peux aller à une activité et le soir dormir chez mon ami, je le fais. Je vois si cela m'intéresse (...). Par exemple un Sourd qui organise un tirage. Il va y avoir un camping qui sera bientôt organisé.

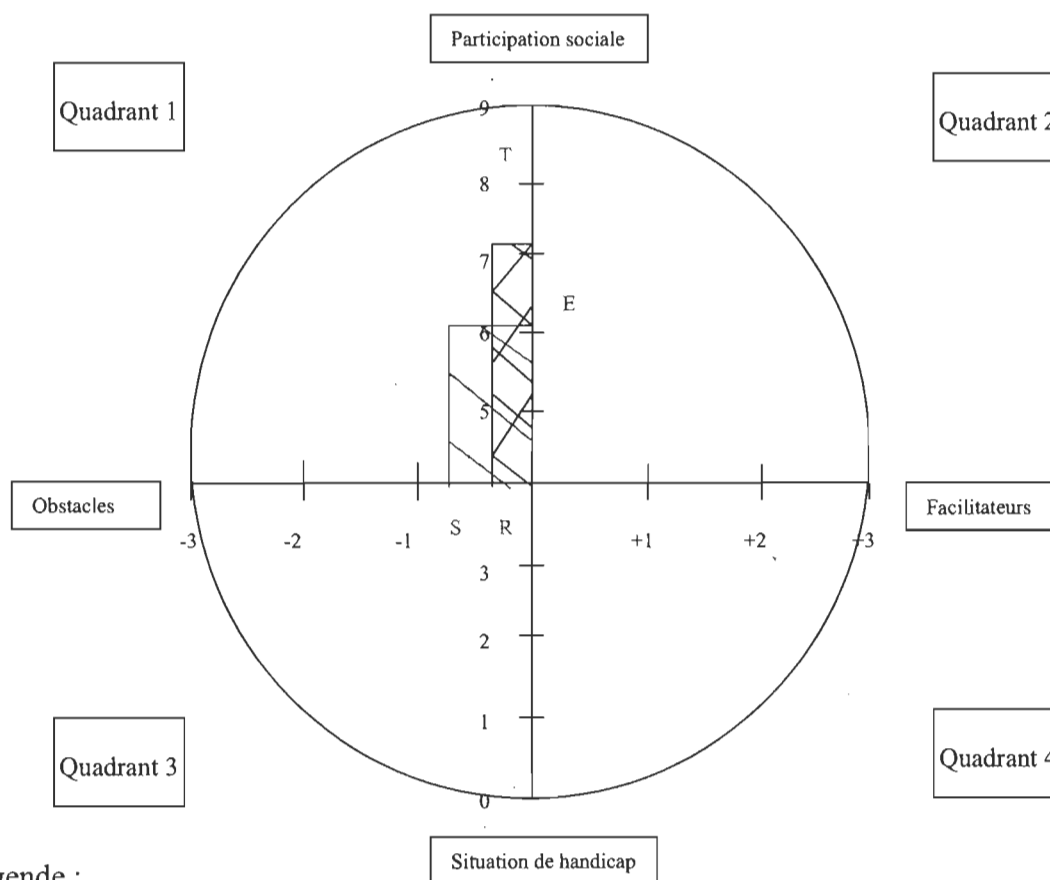
4.5 Léonard

Léonard est un homme âgé de 52 ans, dont les modes de communication privilégiés sont la langue des signes québécoise et la langue orale (tableau E.1). Léonard évoque avoir une surdité depuis la naissance. Léonard a poursuivi ses études en milieu urbain, dans une institution spécialisée, puis en inclusion lors d'un programme de formation professionnel court, pour obtenir un diplôme de quatrième secondaire en débosselage. Il détient également un certificat en cuisine. Léonard est actuellement permanent à temps plein en entretien ménager à [Entreprise]. Il vit présentement en milieu urbain. Il travaille environ 32 heures par semaine. Il gagne 11 dollars de l'heure, ce qui renvoie à un salaire annuel d'environ 15 000 dollars brut.




Le profil de Léonard s'inscrit dans le quadrant 1, indiquant que malgré la présence d'obstacles qu'il perçoit comme mineurs dans son environnement, avec une moyenne allant de -0,16 à -0,66 (tableau E.19), il a une participation sociale élevée dans les domaines de l'éducation et du travail, respectivement avec une moyenne de 6,1 et de 8,11 (tableau E.19), du fait de sa résilience (figure 4.5). L'absence d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale (tableaux E.11, E.12, E.13 et E.14) empêche une libération. Au contraire, des

obstacles mineurs apparaissent au plan des services éducatifs, avec une moyenne de -0,66 (tableau E.19), ce qui a pu causer une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 6,1 (tableau E.19).

Figure 4.5 Profil de Léonard



Légende :

-  : Influence neutre de l'environnement sur le développement de la participation sociale.
-  : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.
-  : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

T : Travail.

S : Services éducatifs.

E : Éducation.

Malgré des obstacles mineurs au plan du marché du travail, avec un score de -1 (tableau E.13), Léonard a une participation sociale avec seulement une faible perturbation dans le domaine du travail, avec une moyenne de 8,11 (tableau E.19). Dans le macroenvironnement sociétal, les services éducatifs de son milieu sont des obstacles moyens, avec un score de -2 (tableau E.14) et, au plan du marché du travail (tableau E.13), les critères d'embauche et les tests de sélection sont des obstacles mineurs, avec un score de -1. Alors que les attitudes de son entourage ont pu influencer négativement sur sa participation sociale, en étant des obstacles moyens, avec un score de -0,6 (tableau E.12), le soutien de cet entourage apparaît n'avoir aucune influence, avec un score de 0 (tableau E.11). Par contre, dans le microenvironnement personnel, la famille est considérée comme un obstacle moyen, avec un score de -2 (tableau E.12). Dans le mésoenvironnement communautaire, le voisinage est un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.12).

L'analyse qualitative met en évidence plusieurs caractéristiques personnelles de Léonard relativement à la poursuite de ses études et son inclusion sur le marché du travail. Léonard évoque des difficultés d'inclusion à la maternelle et au début du primaire dans le milieu ordinaire. Léonard a été transféré vers un pensionnat d'une institution spécialisée pour les élèves sourds du primaire au secondaire, ce qui lui a permis de développer un lien très étroit avec la communauté sourde. Au secondaire, l'inclusion avec des élèves entendants dans les cours de menuiserie, d'électricité et de débosselage a pu favoriser, d'après lui, l'ouverture et la communication avec les entendants et, par là, l'apprentissage du français. Léonard a pris la décision d'arrêter ses études à 22 ans en quatrième secondaire. Il souligne l'importance de détenir un diplôme du secondaire, soit dans le cheminement ordinaire, soit en éducation aux adultes, voire même de poursuivre des études postsecondaires, jusqu'au CEGEP ou à l'université, pour pouvoir obtenir un emploi.

Léonard : J'entends très bien, mais quand je suis allé à l'école (...), en maternelle (...), au primaire (...), avec les entendants, quand cela parlait, je ne comprenais rien (...). Je préfère avoir été à [Ville] (...), à [Institut des Sourds] de [Ville] (...). À la [Polyvalente] de [Ville] (...). J'ai été intégré, cela m'a fait du bien (...). J'ai préféré être avec des élèves entendants pour apprendre à nous connaître. Être dans un ghetto sourd, je trouvais cela ennuyant (...). J'ai préféré la menuiserie et l'électricité (...). Je pense que le plus important, cela a été le français (...). Lorsque j'ai quitté l'école, je me suis tout le temps retrouvé avec des entendants. J'ai appris beaucoup de choses en français (...). Je suis retourné avec les Sourds. La communication (...) va être plus facile (...) avec un groupe (...). J'ai décidé de ne pas continuer (...), d'aller à l'école (...). La plupart des employeurs demande à leurs employés d'avoir un diplôme de secondaire IV, V, CEGEP, université (...). Cela m'a permis de trouver un emploi (...). Il y a des jeunes sourds qui n'aiment pas aller à l'école, je leur conseille d'au moins finir leur secondaire V (...), d'aller à l'école aux adultes (...). S'ils peuvent aller jusqu'au CEGEP, c'est encore mieux (...). Après l'école, je me suis trouvé du travail à [Ville] dans la compagnie [Entreprise automobile] (...). J'ai suivi un cours de débosselage et de peinture.

Peu de temps après avoir pu être engagé dans un garage, Léonard a été victime d'un accident de travail le brûlant au troisième degré et l'empêchant de poursuivre en débosselage et l'obligeant à retirer une rente de la CSST. Par la suite, Léonard a travaillé dans la construction de bateaux pendant 17 ans, mais a été obligé de démissionner à cause de problèmes de santé. Léonard précise la difficulté qu'il a pu avoir à concilier travail-famille en étant le seul parent, le début de sa dépression, puis de sa consommation de drogues après le départ de ses enfants, la perte de ses ressources financières, l'épuisement, les idéations suicidaires, la décision d'aller chercher de l'aide et finalement, le suivi en thérapie. Il s'est retrouvé en congé de maladie et a pu bénéficier du chômage. Léonard a pris la décision de retourner sur le marché du travail et a obtenu un emploi en entretien ménager dans un centre d'hébergement. Malgré des difficultés de communication dans son milieu de travail actuel, Léonard réussit à réaliser les tâches reliées à son emploi.

Léonard : Alors que je travaillais, j'ai été brûlé au troisième degré (...). À cause de ça j'ai eu peur et je n'ai plus voulu retourner travailler comme débosseleur (...). J'ai arrêté de travailler pendant trois ans. J'ai été assuré par la CSST (...). J'ai travaillé sur la construction de bateaux pendant 17 ans à [Usine] (...). J'ai démissionné parce que ma santé se dégradait beaucoup (...). Cela n'a pas été facile, j'ai commencé à faire une dépression (...). Tout seul avec deux enfants, j'ai eu beaucoup de difficulté (...). Mes enfants ont décidé de retourner chez leur mère, j'ai été à nouveau tout seul. C'est à ce moment que j'ai commencé à consommer (...). Quand j'allais travailler le matin, j'étais magané. J'étais fatigué. Cela ne me tentait pas de travailler (...). J'avais des idées suicidaires. Je n'avais plus d'argent. J'ai été obligé de me rendre à l'hôpital en ambulance. C'est pour cela que j'ai décidé de me soigner (...). Il y a six ans, j'ai arrêté (...). J'ai dû suivre une thérapie pendant trois mois (...). Pendant neuf mois, j'ai pu retirer du chômage. Puis j'ai décidé de me trouver un autre travail (...). Je travaille dans l'entretien ménager à [Centre d'hébergement] (...). Parfois, j'ai de la difficulté à entendre mon employeur. Je me débrouille tout seul en général.

4.5.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel, des obstacles et des facilitateurs apparaissent avec ses parents, son ex-conjointe, sa fille et son frère aîné.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de remarquer que les parents de Léonard sont entendants (tableau E.2). Il est possible de retenir un niveau de quatrième année de scolarité, c'est-à-dire de niveau primaire pour la mère. Le père de Léonard est décédé. La mère de Léonard a travaillé comme aide cuisinière et est maintenant retraitée.

Léonard évoque la difficulté qu'il a eu à établir une relation avec ses parents et vice-versa, plus particulièrement avec son père, au plan de la communication. Une relation proche entre Léonard et sa mère a pu se créer, lorsque celle-ci a dû en assurer la garde jusqu'à l'âge de neuf ans. Puis la relation est marquée par le choix d'un désengagement des parents dans l'éducation de leur enfant, la mise à distance, avec le transfert de responsabilité à une institution spécialisée, en pensionnat. Toutefois, la situation actuelle de Léonard l'a amené à un rapprochement avec sa mère.

Léonard : Avec mon père, c'était dur, mais cela allait bien. Si j'avais fait une bêtise, mon père ne me parlait plus pendant un mois (...). Quand je suis allé la première fois à [Ville] pour entrer à l'école, j'ai trouvé cela difficile (...). Cela m'a pris quelques mois (...). J'avais hâte de retourner à [Institut des Sourds] à [Ville] (...). Cela va très bien avec ma mère (...). Ma mère m'a beaucoup aidé (...). Je lui rends des services (...). Elle reste toute seule en appartement.

Mère : Le plus dur que j'ai trouvé, c'est de la naissance à neuf ans (...). Avant qu'il soit placé comme pensionnaire à [Ville], jusqu'à l'âge de neuf ans, il vivait chez moi (...). Pour lui, sa mère était importante. C'est moi qui prenais soin de lui. C'était des moments difficiles (...). C'était dur de lui faire comprendre (...). Je n'ai pas regretté ce que j'ai fait pour lui (...). Je ferais la même chose.

L'analyse qualitative fait ressortir un style parental propre à des parents distants, marqué par le transfert de responsabilité à une institution spécialisée, dont les attitudes ont pu être un obstacle moyen, avec un score de -2 (tableau E.12), à la participation sociale de Léonard dans les domaines de l'éducation et du travail. Ce transfert a pu entraver le soutien relatif au choix de carrière, plus particulièrement au plan de l'aide instrumentale, du rôle de modèle (tableaux E.15 et E.16), comme le relate la mère de Léonard, bien qu'elle soit « en accord », avec une moyenne de 3 (tableau E.18), voire « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.17), d'avoir donné du soutien affectif et des encouragements.

Une aide instrumentale apparaît plutôt dans la garde de l'enfant avant l'âge de neuf ans, le transport vers les services en orthophonie, un suivi du cheminement scolaire de Léonard, le soutien financier au cours des études de Léonard et à l'âge adulte, un échange au sujet des aspirations de Léonard et de sa mère, une aide à la gestion financière. L'enseignant retient que l'absence de participation des parents dans l'institution spécialisée risque d'entraver une prise en charge adéquate, d'où peut s'ensuivre des difficultés chez le jeune, lorsque la responsabilité est transférée complètement du parent à l'éducateur. L'enseignant souligne l'importance du soutien du parent dans la poursuite des études et l'inclusion au marché du travail du jeune.

Léonard : Ma mère me payait pour faire mon ménage, elle m'a aidé à payer mon auto, par exemple (...). Le fait que je sois Sourd, elle m'aide beaucoup, elle me donne des conseils pour mon budget, à me discipliner (...). Mes parents m'ont toujours aidé financièrement pour tout.

Mère : J'ai été à [Ville] avec lui chez l'orthophoniste pour l'aider à parler. Il a voyagé à [Ville] à peu près trois mois (...). Rien qu'une fois par semaine. Les premières fois, j'allais avec lui. Puis après, il y allait tout seul (...). C'était seulement en avant-midi. Il revenait à la maison (...). Il avait cinq, six ans. Son père lui avait acheté des vieux téléphones, parce Léonard aimait ça tout démonter avec un tournevis (...). À peu près à l'âge de 10 ans, il venait en autobus. Il venait passer une fin de semaine par mois ici (...). On allait souvent le voir, à chaque mois (...). On lui achetait ce dont il avait besoin (...). À l'école, on nous disait que c'était un bon élève. « Il veut étudier. » Il y a un professeur qui nous avait dit : « Léonard peut apprendre n'importe quoi. Il est très intelligent » (...). J'aurais aimé qu'il aille au CEGEP (...). Il aurait appris quelque chose de plus. Il a quand même réussi à trouver du travail. Peut-être qu'il aurait eu de meilleurs emplois (...). On a un CEGEP ici mais on ne s'en est pas occupé puisqu'il ne voulait pas retourner à l'école. Il avait 21 ans. Cela faisait 14 ans qu'il avait été là-bas (...). Il m'a dit : « Pourquoi faire ? Je suis fatigué d'aller à l'école à [Ville] ! » (...). Quand il a été plus vieux (...), il m'a dit qu'il aimerait ça travailler dans une maison d'accueil (...), comme il est actuellement (...). Je n'ai jamais vraiment eu Léonard avec moi après qu'il ait été à l'école (...). Des fois, il manquait d'argent. Je l'ai aidé.

Enseignant : C'était tous des étudiants de l'extérieur (...). C'étaient des parents que l'on ne voyait jamais (...). Ils étaient quasiment abandonnés de leur famille (...). Je n'ai jamais entendu parler des parents. Les parents, c'était le pensionnat (...). Les éducateurs arrivaient avec (...). Ils étaient quasiment leurs parents (...). La première année, il y avait des parents qui s'occupaient un peu de leur enfant, mais pas beaucoup. C'était des enfants qui avaient de la difficulté à l'école. Au primaire, les enfants redoublaient, redoublaient. Ce sont ces enfants qui venaient avec nous. Il venait un temps où les écoles n'étaient plus capables de les garder au secondaire, donc ils venaient dans nos cours (...). Il faut que les parents les suivent (...). Que les parents s'en occupent un peu (...). Au travail, dans les études, ils auraient pu les aider (...). Tout faire ce qu'ils peuvent pour leur enfant (...). Il y a des parents qui vont (...) même laisser leur emploi pour l'aider. Comment cela se fait que les parents des jeunes sourds que j'avais n'aidaient pas leur enfant ? La base principale pour ces jeunes, ce sont leurs parents (...). Les parents vont connaître leur enfant bien plus que l'éducateur (...). Ils peuvent les guider dans n'importe quoi. Les éducateurs ont beaucoup de jeunes à s'occuper. S'il y a un jeune qui a plus de problème qu'un autre, il va avoir de la difficulté à avancer. Il ne suivra pas. Si c'est ton enfant, tu vas pouvoir l'aider beaucoup plus. Tu vas pouvoir l'intégrer, lui donner des conseils (...). Les parents peuvent aider le jeune à se trouver des emplois.

La mère de Léonard a peu joué un rôle de modèle (tableau E.16) auprès de son fils, aucun facteur de soutien n'apparaissant même dans l'analyse qualitative.

La mère de Léonard est « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.17), pour dire qu'elle a donné de l'encouragement à son fils, tout comme le père de Léonard, pour qu'il poursuive ses études après le secondaire.

Mère : Son père (...) l'encourageait à aller à l'école, etc. (...). J'aurais aimé que mon enfant aille plus loin (...) dans ses études.

La mère de Léonard évoque être « en accord », avec une moyenne de 3 (tableau E.18), d'avoir donné du soutien affectif à son enfant sourd. Les limites dans la communication entre les parents et leur enfant, puis l'éloignement du domicile

familial ont pu empêcher cette forme de soutien. Léonard précise ne s'être jamais confié à personne, ni même à sa mère, au sujet de ses problèmes à l'école. Léonard fait part de la difficulté à communiquer de manière individuelle avec certaines personnes et avoir des discussions en groupe avec des entendants, ce qui l'a amené à se rapprocher plus de la culture sourde. Cependant, malgré un contexte d'inclusion favorisant la communication en langue des signes, un soutien affectif n'a pu être transféré du parent aux acteurs de l'institution.

Léonard : Ma famille communique de manière oraliste avec moi (...). Je suis le seul dans la famille à communiquer avec la langue des signes (...). J'utilise le téléphone avec des personnes dont je connais la voix, avec ma mère et mes frères par exemple (...). Un petit problème, c'est la communication. Il y a des personnes qui ne parlent pas fort. Mon problème auditif me donne de la difficulté parce que je n'entends pas bien (...). Je me sens plus proche de la culture sourde. J'ai beaucoup plus de conversations avec les Sourds par rapport aux entendants. Dans un groupe d'entendants, je n'arrive pas à suivre la conversation. Je ne sais plus qui parle avec qui. Je me mets en retrait. Par contre, je suis capable d'avoir une conversation de groupe avec les Sourds, parce que tout le monde échange en signes (...). Lorsque j'avais un problème à l'école, je n'en parlais à personne, même pas à ma mère. Je gardais tout en moi pendant plusieurs années. Depuis ma thérapie, c'est sorti. Je me sens bien maintenant (...). J'ai pu discuter de mon vécu avec ma famille, avec l'école, etc.

Mère : C'était dur de lui faire comprendre (...). Je n'ai jamais vraiment eu Léonard avec moi.

Ex-conjointe et enfants

Léonard caractérise les attitudes des membres de sa famille, ou de ses proches tenant lieu de famille à son égard, comme un obstacle moyen dans son environnement, avec un score de -2 (tableau E.12). Léonard retient des tensions avec sa femme et ses enfants entendants, dont le point de rupture a pu aboutir au début de sa consommation de drogues.

Léonard : Nous nous sommes séparés avec ma femme (...). Elle a obtenu la garde des enfants (...). À un moment donné, ils voulaient vivre avec moi. Un an après, ils ont décidé de retourner chez leur mère. Ils étaient adolescents (...). J'ai été à nouveau tout seul. C'est à ce moment que j'ai commencé à consommer.

Frères

Léonard n'a pu être proche de ses frères, en étant en institution, ceux-ci n'ayant pu lui apporter du soutien. Les attitudes négatives de son frère aîné ont pu être un obstacle moyen dans son environnement, avec un score de -2 (tableau E.12).

Léonard : J'ai toujours été à [Institut des Sourds]. Je n'ai jamais été proche de mes frères (...). J'étais en conflit avec mon frère aîné. Il pensait qu'étant Sourd, j'étais quelqu'un de stupide. Depuis qu'il s'est marié, il est venu me voir pour me dire qu'il était désolé de toutes les choses qu'il avait faites contre moi et qu'il le regrettait.

4.5.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire de Léonard, plusieurs facteurs se révèlent au plan de la direction d'école, des enseignants, des interprètes, de l'employeur, des collègues de travail, des amis et des voisins.

Direction d'école

Léonard fait part des difficultés qu'il a pu encourir lorsqu'il a été inclus dans l'école de son quartier, en maternelle, le manque de services d'interprétariat, illustrant une situation de handicap complète, avec un score de 0 (tableau E.3), avant de poursuivre ses études dans un Institut de Sourds au primaire. Léonard mentionne avoir préféré

poursuivre ses études d'abord avec des enseignants-interprètes, au primaire et au secondaire, puis en milieu ordinaire avec interprètes, dans son programme professionnel court. Léonard retient que les services éducatifs ont été un obstacle moyen dans son environnement, avec un score de -2 (tableau E.14), en ne lui ayant pas permis d'être inclus dans un milieu ordinaire avec un plan de services approprié. Des obstacles moyens ont pu apparaître avec l'absence de plan d'intervention, ce qui a pu empêcher la collaboration des parents dans le suivi du jeune. Ainsi, Léonard évalue une perturbation grave à modérée de sa participation sociale, avec un score allant de 1 à 7 (tableau E.3), pour des activités telles que suivre un cours, faire des examens, par exemple, nécessitant le recours à une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.5). L'interprète a pu être un facilitateur, dans un contexte d'inclusion avec des élèves sourds et des élèves entendants, pour permettre à Léonard de s'ouvrir au monde entendant, entre autres, au cours de l'atelier de débosselage et au sein du comité d'élèves. Lorsque Léonard a été confronté à une situation difficile, la direction d'école a pu intervenir pour faciliter le suivi du cours avec des services d'interprétariat. D'après l'enseignant signifiant, la direction devrait aussi veiller à la mise en place d'un plan de transition de l'école vers le marché du travail à partir d'abord des services d'orientation, qui n'ont pu s'appliquer dans le cas de Léonard, puis avec le suivi de l'interprète dans le milieu de travail, pour faciliter la communication avec l'employeur.

Léonard : En maternelle, j'ai été mis dehors parce que je bougeais trop (...). Je préfère avoir été à [Ville] (...). Quand je suis allé à l'école avec les entendants, quand cela parlait, je ne comprenais rien. Au primaire, j'ai été intégré dans une classe d'élèves handicapés lourds à [École], à mon époque, il n'y avait pas d'interprètes (...). À [Institut des Sourds], je n'ai été qu'avec des élèves sourds (...). Il n'y avait pas de plan d'intervention (...). Il y a eu une situation difficile. J'en ai parlé d'abord à mon interprète qui a organisé une rencontre avec le directeur de l'école. Il y avait un professeur qui était lui-même interprète. Lorsqu'il écrivait au tableau, nous, les huit élèves sourds, n'étions plus capable de comprendre ce qu'il disait, parce qu'il nous tournait le dos. Ce professeur avait été transféré de l'[Institut des Sourds] de [Ville] à

la [Polyvalente] de [Ville]. En plus, c'était un professeur de français. Après avoir rencontré le directeur de l'école, nous avons eu un interprète (...). J'étais à ma première année à la [Polyvalente] de [Ville], nous étions huit élèves sourds (...). J'ai été intégré, cela m'a fait du bien (...). C'était la première fois que j'avais un interprète en classe (...). J'étais dans une classe régulière (...). Pour les cours de français, mathématiques et géographie, par exemple, nous étions seulement les élèves sourds ensemble. Nous suivions les ateliers de débosselage, les cours d'éducation physique et de géométrie avec les élèves entendants à l'aide d'un interprète.

Enseignant : C'est à la [Polyvalente] de [Ville]. J'étais enseignant en carrosserie, pour les automobiles, au secondaire (...). J'avais avec moi un éducateur (...). Un interprète (...). L'éducateur me suivait et tout ce que je disais était traduit auprès de l'élève sourd. Léonard comprenait (...). Il y avait quatre élèves sourds et dix entendants (...). Ils étaient au professionnel court (...). Cela a été difficile pour lui au début. Ensuite, cela a été. Les élèves sourds sortent du pensionnat. Ils arrivent dans une école comme celle-ci. C'est assez difficile pour eux de s'intégrer avec tous les entendants (...). Si un élève sourd avait besoin d'un service de l'orienteur, l'interprète suivait (...). Il y avait un comité d'étudiants. On prenait des étudiants d'un peu partout dans l'école pour aller sur le comité. La direction m'avait demandé d'envoyer quelqu'un (...). J'ai dit : « Léonard, tu vas y aller » (...). Il avait un peu de difficulté, mais il y allait (...). Les étudiants du comité pouvaient demander des choses à la direction (...). L'interprète (...) l'a suivi (...). Il pouvait communiquer avec les autres. C'était de l'intégrer (...). Lorsque l'élève sort de l'école, il pourrait (...) y avoir un suivi des écoles pour les placer (...). S'il n'y a pas de suivi (...) des conseillers d'orientation (...) dans l'école (...), des interprètes, des éducateurs (...) sur le marché du travail (...) pour habituer les contremaîtres qu'il peut y avoir dans le travail et leur permettre de communiquer un peu ensemble (...), l'élève ne fera rien.

Enseignants

D'après Léonard, les attitudes des enseignants ou des professeurs à son égard n'ont eu aucune influence sur sa participation sociale, avec un score de 0 (tableau E.12). Néanmoins, il retient la participation d'un enseignant signifiant qui a pu l'aider lors de la transition de l'école vers le marché du travail par le biais de stages en carrosserie. L'accompagnement d'un interprète a pu faciliter le suivi des cours dans

une classe avec des élèves sourds et des élèves entendants. D'après l'enseignant signifiant, Léonard a pu se démarquer d'autres élèves sourds au plan de la communication en s'appuyant tant sur le mode oral que gestuel, ce qui a pu faciliter certains apprentissages. L'enseignant indique toutefois l'importance de s'appuyer sur l'interprète en langue des signes qui joue un rôle de soutien déterminant dans le transfert des tâches d'enseignement. L'enseignant a pu organiser la classe pour permettre une individualisation des tâches sous forme d'ateliers et ainsi faciliter le développement de l'autonomie de l'élève, qu'il soit Sourd ou entendant. Plus encore, l'enseignant signifiant relate la proximité qu'il a pu établir avec Léonard en ayant participé à une fête avec les Sourds, la découverte du monde Sourd, ou encore le soutien qu'il a pu donner sur le plan personnel à de tels élèves sur le plan personnel, affectif. Tant Léonard a pu avoir de la difficulté dans certaines situations d'enseignement s'appuyant sur un mode oral, tant il a pu développer des compétences à fonctionner avec des entendants, l'enseignant signifiant l'ayant incité à participer au comité d'élèves, ou encore à échanger en binôme avec un élève entendant.

Léonard : Au secondaire IV, je n'avais plus de français, d'anglais. Je faisais du débosselage toute la journée (...). L'enseignant nous envoyait faire un stage à la fin de l'année (...). [Enseignant signifiant] (...). C'était un bon enseignant. Il a compris que les étudiants sourds travaillent bien (...). Du coup, [Enseignant signifiant] s'organisait pour trouver de bons stages.

Enseignant : C'est à la [Polyvalente] de [Ville]. J'étais enseignant en carrosserie, pour les automobiles, au secondaire (...). Il y avait quatre élèves sourds et dix entendants (...). Quand il a fini d'apprendre un métier, il va en stage deux semaines, trois semaines (...). Certains arrivaient à garder leur travail après le stage (...). J'avais avec moi un éducateur. L'éducateur me suivait et tout ce que je disais était traduit auprès de l'élève sourd. Léonard comprenait (...) plus les explications que les autres, parce qu'il les entendait (...). Cela prend les signes (...). L'interprète va interpréter, mais il devient quasiment un enseignant à la fin (...). L'interprète (...) allait lui-même expliquer des choses au jeune (...). En atelier, lorsqu'il y avait un travail à faire, l'élève pouvait en faire une partie sans qu'il ait besoin de moi (...). Quand je lui donnais un travail, il fallait qu'il se débrouille pour le faire (...).

Les choses les plus importantes, c'est de leur avoir montré comment travailler (...). Je pense que ce qui l'a rapproché de moi un petit peu, c'est le fait d'avoir pu communiquer avec lui (...). Notre relation était très bonne. Quand tu enseignais à des gars comme ça, il ne fallait pas t'occuper juste de ton enseignement. Les autres, c'était pareil. Il fallait quasiment que tu les soutiennes au plan personnel. C'était tous des gars qui avaient des problèmes personnels. Cela n'allait pas bien dans la famille. Ils arrivaient de l'extérieur (...). Ils vont être avec toi comme si tu étais leur parent. Ils vont se confier à toi. À ce moment-là, tu en viens à t'occuper principalement d'eux du côté familial, du côté émotionnel (...). C'était un pensionnaire (...). Je me souviens d'une fois où il m'avait invité à une veillée de Noël. Il était avec des éducateurs et on n'y avait été (...). Il y avait eu une fête avec de la danse. C'était tous des Sourds (...). C'est lorsqu'on allait dans le local de technologie. Il n'aimait pas ça, les explications orales (...). Il y avait un comité d'étudiants. On prenait des étudiants d'un peu partout dans l'école pour aller sur le comité (...). J'avais demandé un volontaire dans le groupe. Personne ne répondait. J'ai dit : « Léonard, tu vas y aller » (...). Il allait à la salle de réunion et il pouvait dire ce que les jeunes avaient fait dans l'atelier, ce qui se passe (...). De manière générale, parce qu'il s'était habitué à d'autres personnes, des entendants, il pouvait fonctionner beaucoup mieux que les autres (...). On faisait exprès de mettre l'élève sourd avec un élève entendant.

Interprètes

Léonard explicite ses difficultés de communication dans une classe avec des entendants sans interprète, comme cela a été le cas au début du primaire. Par contre, il a pu bénéficier d'un service d'interprétariat à la polyvalente tout en étant inclus dans une classe avec des élèves entendants pour certaines activités scolaires. Il a alors eu besoin d'une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.5), pour réaliser sa participation sociale dans certaines activités du domaine de l'éducation. L'enseignant a pu communiquer de manière individuelle avec Léonard à l'aide de son appareil auditif, mais l'interprète est devenu nécessaire pour transmettre de l'information complexe ou encore lors de situations de communication orale en groupe. L'interprète a pu faciliter la communication à partir du matériel pédagogique permettant la transcription des mots en signes sur du vocabulaire spécifique.

Léonard : Dans un groupe d'entendants, je n'arrive pas à suivre la conversation (...). À ma première année à la [Polyvalente] de [Ville], nous étions huit élèves sourds. C'était la première fois que j'avais un interprète en classe (...). Nous suivions les ateliers de débosselage, les cours d'éducation physique et de géométrie avec les élèves entendants (...). Cela n'était pas difficile, j'avais un interprète.

Enseignant : Si tu parles à un Sourd, il va te comprendre avec des signes, mais si tu lui demandes de répondre par écrit, tu vas t'apercevoir qu'il n'a pas compris ce que tu lui as dit (...). Si tu n'as pas un interprète pour t'aider, c'est fini (...). J'avais avec moi un éducateur (...). Un interprète (...). L'éducateur me suivait et tout ce que je disais était traduit auprès de l'élève sourd. Léonard comprenait (...). Il n'en avait pas besoin, quand il avait ses appareils (...). C'est moi qui communiquais avec lui. Je le faisais parler (...). S'il arrivait qu'il oublie ses appareils, il ne pouvait plus entendre (...). C'était d'avoir besoin d'un interprète quand il parlait ou pour écrire quelque chose (...). Pour expliquer des choses compliquées. Il pouvait l'aider sur un travail écrit que je lui avais donné. Léonard avait de la difficulté lui aussi (...). L'interprète qui était avec nous avait un livre pour l'aider à comprendre comment travailler. Il avait intégré toutes les images assignées aux mots pour que les élèves comprennent (...). Il était assez souvent utile, mais il était capable de le laisser plus que les autres (...). Pour les autres, il fallait que cela soit traduit en signes tout le temps.

D'après l'enseignant, le rôle de l'interprète ne se limite pas seulement à de l'interprétariat, mais il a aussi un rôle pédagogique propre à l'enseignement, dans le transfert de connaissances appuyées par l'enseignant. D'après l'enseignant signifiant, l'interprète devient un médiateur, voire même un éducateur de par le suivi et l'accompagnement qu'il peut accorder à l'élève dans des activités autres que purement scolaires, au sein du comité d'élèves de l'école, dans le pensionnat, ou encore lors de l'inclusion du jeune dans son milieu de travail. D'après l'enseignant, le rôle d'éducateur substituerait même, en partie, celui des parents, dans le cas de Léonard.

Enseignant : Je parlais à l'interprète : « Dis lui de faire ci, de faire ça ». Il allait lui-même expliquer des choses au jeune (...). Je lui demandais de s'occuper de l'étudiant (...). C'était 100 % des éducateurs (...). Les éducateurs (...) étaient quasiment leurs parents (...). L'interprète va interpréter, mais il devient quasiment un enseignant (...). Si tu as des consignes, plutôt que de répéter pour l'élève, l'interprète peut intervenir (...). C'est plutôt l'interprète qui l'a suivi (...) sur le comité (...) d'étudiants (...). Les interprètes. Ils étaient à l'école, au pensionnat (...). Ils étaient avec eux tout le temps (...). Même la fin de semaine, ils travaillaient encore pour eux (...). La première année où l'élève va aller sur le marché du travail, il faudrait quasiment qu'il y ait un interprète avec lui pour être capable de l'intégrer dans son travail (...), parce qu'il ne sera pas capable de communiquer et la personne qui va l'engager, elle, ne signe pas (...). S'il arrive dans un milieu de travail où il n'y a aucune adaptation de la communication, l'élève va vraiment avoir de la difficulté.

Employeur

Léonard évoque la pression dans son emploi précédent, la dégradation de sa santé, sa décision de suivre une thérapie suite à une campagne de sensibilisation sur la drogue et l'alcoolisme dans son milieu de travail. Dans son ancien emploi, Léonard a tout de même pu établir avec son employeur une relation de réciprocité basée sur la compréhension, le respect mutuel et ce, compte tenu de la proximité de leur vécu. Après une période de chômage, Léonard a pu trouver un emploi en entretien ménager dans un centre d'hébergement. Léonard a une participation sociale complète au plan de la recherche d'emploi, avec une moyenne de 9 (tableau E.7), même s'il considère les critères d'embauche et les tests de sélection comme un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.13). Malgré une réduction du temps de travail, des difficultés de communication parfois avec l'employeur, le manque de services d'interprétariat, Léonard se projette à plus long terme dans ce travail. Il se dit satisfait, voire même très satisfait, de sa participation sociale dans son emploi actuel, avec des scores de 4 à 5 (tableau E.10), du fait de l'aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9), qui lui permet d'occuper un travail rémunéré. Il a une participation sociale complète à

interagir avec les collègues, utiliser les infrastructures de son milieu de travail, avec un score de 9 (tableau E.7). Léonard souligne la différence par rapport à son emploi précédent au plan des exigences, du climat de travail, la relation positive avec son employeur actuel et ses collègues de travail, qui prend forme d'empathie, de confiance, d'écoute active, puis de rétroactions positives, d'encouragements, plutôt que de pression et de tension constantes. Les employeurs peuvent faciliter l'inclusion de la personne dans le milieu de travail, en sachant communiquer un peu avec la langue des signes, d'après l'enseignant.

Léonard : Je me souviens que dans mon ancien travail, dans la construction de bateaux, il y avait un employé dont la fille était sourde. Il n'acceptait pas le fait que sa fille soit sourde. Je lui ai donné des conseils. Sa fille a eu un implant cochléaire. Aujourd'hui, il a commencé à accepter (...). Dans mon ancien travail, on me poussait tout le temps. Je suis tombé malade. Il y avait bien trop de pression pour mon âge. Je suis allé en congé maladie. Je n'étais plus capable de travailler (...). À mon travail, il y avait une publicité pour les personnes qui avait des problèmes d'alcool ou de drogue (...). J'ai décidé moi-même d'aller en thérapie (...). Pendant neuf mois, j'ai pu retirer du chômage. Puis j'ai décidé de me trouver un autre travail. Je voulais continuer à travailler (...). La plupart des employeurs demande à leurs employés d'avoir un diplôme de secondaire IV, V, CEGEP, université (...). J'ai choisi de rester au même endroit parce que je n'ai pas de pression (...). On me dit : « Léonard, prends ton temps ». (...) Prends une pause (...). Maintenant, je suis plus heureux, plus en forme. C'est un gros changement pour moi (...). C'est merveilleux ! On fait des blagues quelques fois (...). C'est un climat joyeux (...). Quand je ne vais pas bien (...), ma patronne, une travailleuse sociale et un infirmier (...), on le voit tout de suite à ma tête : « Léonard, tu ne te sens pas bien, toi ». « C'est vrai ». « Viens. On va parler tout de suite ». C'est super (...). J'aime faire de l'entretien ménager, de la peinture (...). Je fais environ 32 heures par semaine mais je vis bien pour le moment (...). Parfois, j'ai de la difficulté à entendre mon employeur. Je me débrouille tout seul en général (...). J'utilise le texto pour communiquer avec ma patronne.

Interprète : Il n'y a jamais eu d'interprète. On l'encourage beaucoup. Tout ce qu'on lui dit est positif.

Mère : Les employés étaient des fois méchants, non pas pour le battre, mais en se moquant de lui. Son employeur n'aimait pas ça. Il comprenait Léonard (...). Son employeur avait une fille sourde, donc il prenait sa défense en leur disant qu'ils pourraient être confrontés eux-mêmes un jour à avoir une femme sourde ou des enfants sourds.

Enseignant : Les employeurs, c'est de (...) les aider à s'intégrer (...). Le contremaître pourrait apprendre à communiquer avec sans connaître la langue des signes au complet.

Collègues de travail

Dans son dernier emploi, Léonard a pu faire face à de la moquerie, de la pression, de la part de ses collègues de travail, au moment de sa dépression. Par contre, dans son nouvel emploi, une travailleuse sociale et un infirmier l'aident à planifier son budget. Il y a même une employée qui prépare une activité pour les Sourds dans le centre d'hébergement. Il a une participation sociale complète à interagir avec les employés, avec un score de 9 (tableau E.7), bien que des difficultés puissent apparaître au plan de la communication avec certains employés.

Léonard : Quand je prenais de la drogue et de l'alcool, j'étais déprimé (...). J'avais souvent de la pression de mes collègues de travail qui me disaient : « Toi ! Tu es allé voir les prostitués ! Tu as pris de la drogue ! ». Pour le moment, cela va bien, c'est facile (...). Je travaille rarement avec d'autres personnes. Je suis plus souvent tout seul. Parfois, un préposé peut me demander de l'aide, par exemple, pour relever un lit. La communication va bien. Depuis un an que je travaille, je n'ai pas eu de problèmes avec personne. Je reçois autant que je peux donner des services (...). Un petit problème, c'est la communication. Il y a des personnes qui ne parlent pas fort (...). L'infirmier va remarquer si je vais bien ou non. L'infirmier va en parler à la travailleuse sociale qui, elle, va en parler à la patronne. La travailleuse sociale et la patronne vont venir me voir. Cela arrive parfois, par exemple, si j'ai un problème d'argent. Elles m'ont beaucoup aidé. Elles m'ont aidé à faire mon budget. Elles m'ont montré comment gérer mon argent chaque semaine en fonction de la paye que j'ai tous les mois, du prix de mon loyer, etc.

Interprète : Dans son travail, il y a une personne qui est très intéressée par la communauté des Sourds. Elle est en train de préparer une activité en décembre pour les Sourds. Cela va être des chansons signées sur l'amour, la joie dans le centre d'hébergement.

Mère : Quand il a travaillé chez [Usine] dans la construction de bateaux, il avait des collègues qui le rabaissaient en lui disant : « Tu travailles bien mal ! T'es sourd ! » (...). Au travail, chez [Usine], les employés se moquaient de Léonard parce qu'il avait de la difficulté à exprimer certains mots. Il s'en apercevait.

Amis

Il est possible de noter qu'un attachement a pu se faire auprès de Léonard et ses amis sourds de l'Institut des Sourds, au primaire, plutôt que dans le milieu proche de son domicile familial. Cette forme d'attachement semble se poursuivre au sein même de la communauté sourde.

Léonard : J'avais hâte de retourner à l'[Institut des Sourds] à [Ville]. Je m'ennuyais chez mes parents. Je n'avais pas d'amis là-bas. J'étais content de retourner à [Ville] (...). Je suis surtout avec des Sourds (...). La fin de semaine, mes amis sourds viennent me chercher pour m'emmener chez eux.

Voisins

D'après Léonard, les attitudes de son voisinage à son égard sont perçues comme un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.12). Lors de sa sortie de thérapie, le voisinage de Léonard l'a harcelé pour l'inciter à racheter de la drogue, ce qui l'a poussé à déménager. Par contre, il faut souligner la relation proche avec sa colocataire entendante, qui a pu lui apporter différentes formes de soutien pour faire des confidences, avoir des conseils, éviter une rechute dans sa consommation de drogues, aider la communication avec l'employeur et ce, même sur le lieu de travail,

planifier son budget et faire des opérations courantes, établir le lien avec le gouvernement, par exemple.

Léonard : J'ai dû suivre une thérapie pendant trois mois pour arrêter de consommer de la drogue. Quand je suis retourné à la maison après avoir arrêté ma thérapie (...). Il y avait beaucoup de monde (...) qui venait chez moi pour essayer de me vendre de la drogue. J'ai décidé de déménager à [Ville] pour m'éloigner. Depuis six ans, je ne fume plus (...). Cela fait depuis six ans que je connais ma colocataire (...). On est comme frère et sœur (...). J'ai (...) deux colocataires. C'est un couple (...). Ils sont tous les deux entendants (...). Si je ne vais pas bien, parce que j'ai des problèmes de consommation ou d'alcool (ma colocataire a aussi des problèmes d'alcool), ma colocataire me demande de me confier à elle, puis elle me donne des conseils et me dit de faire attention à moi. On communique bien ensemble. On a rarement de conflits entre nous (...). Ma colocataire connaît un petit peu les signes (...). Elle m'aide une fois par semaine, lorsque je reçois ma paye. Elle m'aide à faire mes comptes pour que je puisse mettre mon argent de côté ou pour payer mes factures (...). Ma patronne appelle ma colocataire.

Interprète : Sa colocataire travaille comme bénévole au centre d'hébergement. Elle l'aide beaucoup au niveau de la communication et différentes choses.

Mère : [Colocataire] (...) l'aide beaucoup. Je ne parle pas en argent. Des fois, il doit régler des choses par rapport au gouvernement. C'est elle qu'il appelle.

4.5.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative fait ressortir les facteurs de soutien qui sont signifiants dans l'environnement de Léonard au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent dans l'environnement de Léonard dont le gouvernement, un centre de désintoxication en toxicomanie, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], puis un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Léonard a suivi ses études dans une institution spécialisée éloignée de son domicile familial, dès le primaire, du fait du manque de services et de plan d'intervention dans son école de quartier. Il faut noter aussi la prise en charge d'éducation précoce limitée en services d'orthophonie. Cela s'est concrétisé par le retrait de Léonard de l'école maternelle, ce qui a pu forcer son isolement par rapport à d'autres enfants de son âge, jusqu'à ce qu'il soit envoyé à l'Institut de Sourds à huit ans. Sa participation sociale se caractérise par une perturbation grave dans les activités de garderie et de maternelle, avec un score de 0 (tableau E.3). Il faut souligner le manque de suivi des services en orthophonie, l'absence de services d'interprétariat dans une classe d'élèves handicapés lourds au primaire, l'apprentissage tardif de la langue des signes, au pensionnat plutôt que dans l'institution scolaire elle-même. Léonard retient les services éducatifs de son milieu comme un obstacle moyen, avec un score de -2 (tableau E.14), ce qui a pu causer une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 6,1 (tableau E.3). Léonard a donc d'abord préféré être placé dans une institution spéciale avec des élèves sourds plutôt que dans une école ordinaire proche du domicile familial sans plan de services. Léonard a une participation sociale complète à se rendre, entrer et se déplacer dans son milieu d'études, avec un score de 9 (tableau E.3). Le transfert de responsabilité de la famille à l'institution a obligé le gouvernement à lui attribuer un soutien financier pour le fonctionnement de l'enfant en pensionnat. D'après l'enseignant signifiant de Léonard, la prise en charge en institution spécialisée n'a pas empêché nombre d'élèves sourds à se retrouver en difficulté dès le primaire, puis dans un cheminement professionnel au secondaire.

Léonard : En maternelle, j'ai été mis dehors parce que je bougeais trop (...). Il n'y avait pas de plan d'intervention à l'époque. L'Institut prenait la responsabilité des élèves (...). J'avais huit ans. Quand je suis allé la première fois à [Ville] pour entrer à l'école, j'ai trouvé cela difficile, je pleurais, parce que je ne connaissais personne. Cela m'a pris quelques mois pour que cela aille mieux. Je rentrais une fin de semaine par mois chez mes parents. J'avais

hâte de retourner à l'[Institut des Sourds] à [Ville] (...). J'étudiais à [Ville] alors que mes parents demeuraient à [Ville]. J'ai fait mon primaire, mon secondaire, j'ai redoublé plusieurs fois (...). Je préfère avoir été à [Ville] (...). J'entends très bien, mais quand je suis allé à l'école avec les entendants, quand cela parlait, je ne comprenais rien. Au primaire, j'ai été intégré dans une classe d'élèves handicapés lourds à [École], à mon époque, il n'y avait pas d'interprètes.

Mère : J'ai été à [Ville] avec lui chez l'orthophoniste (...). Il avait cinq ou six ans (...). Une fois par semaine (...). Pas longtemps, six mois, à peu près (...). Aujourd'hui, à [Ville], il y a des services, mais dans le temps, il n'y en avait pas (...). Il aurait aimé ça aller à l'école ici (...). On a essayé trois semaines. Cela n'a pas marché. À la récréation, cela allait, mais après en classe, les autres enfants étudiaient. Lui n'était pas capable, il ne parlait pas (...). Les maîtresses d'école l'ont renvoyé à la maison. Cela lui a fait quelque chose, parce qu'il voyait tous ses copains partir à l'école (...). Il était tout seul (...). Avant qu'il soit placé comme pensionnaire à [Ville], il vivait chez moi (...). Il a été 14 ans comme pensionnaire (...). On allait souvent le voir, à chaque mois. À peu près à l'âge de dix ans, il venait en autobus. Il venait passer une fin de semaine par mois ici (...). Quand je suis allée là-bas, il y avait 125 élèves sourds. Il y en avait beaucoup (...). Cela allait bien pour lui à l'école. On me disait que Léonard était travailleur (...). À l'époque, c'était gratuit avec le gouvernement (...). On ne payait pas ses frais de pensionnaire.

Enseignant : Dans le temps, on ne les intégrait pas (...). Ils étaient en pensionnat. Ils étaient tout un groupe. Aucun n'avait du travail. Les jeunes se faisaient vivre par le pensionnat, puisque c'est le gouvernement qui payait tout. Ils étaient quasiment abandonnés de leur famille (...). La première année, il y avait des parents qui s'occupaient un peu de leur enfant, mais pas beaucoup. C'était des enfants qui avaient de la difficulté à l'école. Au primaire, les enfants redoublaient, redoublaient. Ce sont ces enfants qui venaient avec nous. Il venait un temps où les écoles n'étaient plus capables de les garder au secondaire, donc ils venaient dans nos cours (...). Il n'y avait pas de cours de langue des signes au primaire. Les jeunes l'ont appris au pensionnat.

La période du secondaire s'est caractérisée, pour Léonard, par une inclusion partielle soutenue par un interprète dans une classe avec des élèves entendants dans le cadre d'un programme professionnel court, en débosselage. Un tel contexte a pu faciliter sa participation sociale dans le domaine du travail, avec un score de 8,11 (tableau E.7),

en favorisant la communication avec le milieu entendant, la poursuite de ses études, l'obtention d'un certificat, puis son inclusion dans le marché du travail sous forme de stage. Léonard a pris la décision d'arrêter ses études compte tenu, entre autres, de la différence d'âge avec les autres élèves entendants lors de sa quatrième secondaire, une conséquence des écarts de prise en charge entre le milieu spécialisé et ordinaire. L'enseignant met bien en évidence la difficulté pour un élève sourd de poursuivre ses études dans le cheminement ordinaire, ou encore après le secondaire, en éducation aux adultes, ou encore au CEGEP. D'après l'enseignant, l'apprentissage tardif de la langue des signes, débutant au primaire et se poursuivant au secondaire, a pu réduire d'autant plus l'accès à la lecture, l'écriture, des compétences nécessaires pour l'accès à des connaissances, d'abord, puis l'inclusion dans le milieu. Il faut noter le manque de suivi continu des services d'interprétariat en éducation aux adultes. L'enseignant évoque le besoin de conseils d'orientation pour le choix de carrière, de continuité des services d'interprétariat pendant le secondaire, même dans le milieu de stage, puis après le secondaire, d'une subvention salariale, au risque sinon que le jeune sourd se retrouve en échec et ait recours à l'aide sociale.

Léonard : J'ai préféré être avec des élèves entendants pour apprendre à nous connaître. Être dans un ghetto sourd, je trouvais cela ennuyant (...). À l'[Institut des Sourds] de [Ville], je n'ai été qu'avec des élèves sourds pour mon primaire (...). J'ai été intégré, cela m'a fait du bien (...). J'étais à ma première année à la [Polyvalente] de [Ville], nous étions huit élèves sourds. C'était la première fois que j'avais un interprète en classe (...). Pour les cours de français, mathématiques et géographie, par exemple, nous étions seulement les élèves sourds ensemble. Nous suivions les ateliers de débosselage, les cours d'éducation physique et de géométrie avec les élèves entendants à l'aide d'un interprète (...). Au secondaire IV, je n'avais plus de français, d'anglais. Je faisais du débosselage toute la journée (...). Cela s'appelait PC, pour professionnel court. (...). L'enseignant nous envoyait faire un stage à la fin de l'année (...). Comme j'ai suivi un cours de débosselage et de peinture, j'ai eu à chercher un lieu de stage à l'aide de mon interprète. Mon stage a duré deux semaines. L'employeur a remarqué que je travaillais bien. Quand le stage a été fini, il a voulu me garder (...). J'avais 22 ans quand j'ai fini mon secondaire IV. On m'a demandé si je voulais finir mon secondaire V. J'ai

répondu que non. Il y avait une trop grande différence d'âge entre moi qui avais 22 ans et les autres élèves de la classe qui pouvaient avoir 15 ans.

Enseignant : Il n'y a pas beaucoup d'élèves sourds qui se rendaient jusqu'au secondaire V, puis allaient au CEGEP. C'était peut-être 1 %. Les étudiants sourds du secondaire V qui (...) suivaient les cours réguliers pour s'en aller au CEGEP, c'était 1 % (...). Si l'étudiant finissait les cours avec nous et qu'il voulait aller dans une classe régulière, il fallait qu'il s'intègre pour aller à l'éducation des adultes (...). Certains ont appris la langue de signes par l'intermédiaire des interprètes. À la fin, il se donnait des cours principalement pour les adultes afin d'être capable de former des interprètes. On ne donnait jamais de cours de signes aux élèves sourds. On essayait d'avoir des interprètes pour être capable de communiquer avec eux, pour qu'ils soient capables d'apprendre à lire, écrire (...). C'est important d'acquérir des connaissances. Si tu es capable d'écrire, par exemple, cela peut être important pour toi. Si tu n'es pas capable d'écrire, de communiquer, qu'est-ce que tu fais ? Rien (...). Il fallait que l'élève soit sorti de l'école pendant deux ans avant de pouvoir entrer dans le programme des adultes. À ce moment-là, cela devenait difficile pour eux. Il n'y avait plus d'interprètes ni d'éducateurs. Il n'y avait plus rien (...). Si l'élève sortait de l'école, du pensionnat, il fallait qu'il se débrouille. C'est à ce moment qu'il tombait sur l'aide sociale (...). S'il se débrouillait pour retourner au pensionnat, il pouvait avoir des services (...). Quand il a fini d'apprendre un métier, il va en stage deux semaines, trois semaines. Il faut l'habituer à ça. Certains arrivaient à garder leur travail après le stage. Ils pouvaient continuer dans ce même emploi, un an, deux ans (...). Il y avait des échecs (...). Lorsque l'élève sort de l'école, il pourrait peut-être bien y avoir un suivi des écoles pour les placer (...). Si le jeune a eu des conseillers d'orientation et qu'il a suivi leurs conseils pour le choix de carrière, ils vont finir par réussir (...). La première année où l'élève va aller sur le marché du travail, il faudrait quasiment qu'il y ait un interprète avec lui pour être capable de l'intégrer dans son travail (...). Sur le marché du travail, (...) il y en a qui commencent à travailler et le gouvernement paie quasiment la moitié du salaire pour intégrer la personne.

Léonard a d'abord eu un refus de la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec [CSST] de lui attribuer une rente suite à son accident de travail lors de son premier emploi, malgré une évaluation, à l'aide d'un interprète, du pourcentage de perte des capacités. Léonard a eu recours à la justice et a gagné sa cause et a pu recevoir une compensation, mais pas une aide pour un retour à l'emploi,

alors même que le marché du travail est un obstacle mineur dans son environnement, avec un score de -1 (tableau E.13). Le gouvernement a pu apporter de l'aide à Léonard sous forme de prestations de l'assurance-emploi, puis de dernier recours après son emploi dans la construction des bateaux. Toutefois, Léonard évoque les limites de cette aide pour répondre à des dépenses quotidiennes.

Léonard : J'ai été pris tout de suite à la sortie de l'école pour faire le débosselage et la peinture des voitures. Alors que je travaillais, j'ai été brûlé au troisième degré au niveau des bras et au deuxième degré au niveau du visage (...). J'ai arrêté de travailler pendant trois ans (...). La CSST m'a rencontré à l'aide d'un interprète pour évaluer mon pourcentage de perte au plan de mes capacités. Au début, je n'avais pas beaucoup de mobilité du poignet, parce que la peau me tirait. La CSST a d'abord refusé de me donner une rente. Je suis allé en cours et j'ai gagné. La CSST a été obligée de me payer (...) un montant forfaitaire (...) qui s'élevait à 20 000 dollars (...). Mon représentant syndical était supposé m'aider trouver un emploi. Je n'ai jamais eu d'aide (...). Si j'avais été seul, cela aurait été impossible, à cause du coût du loyer, de l'électricité, de l'internet, de la nourriture. Je suis locataire (...) en faisant de la colocation avec deux autres personnes (...). J'ai reçu une lettre comme quoi mon assurance-chômage se terminait bientôt. Cela voulait dire que je risquais d'avoir recours au bien-être social (...). Lorsque ma période de chômage s'est finie, j'ai bénéficié du bien-être social pendant environ un mois. Après avoir rencontré mon employeur actuel, j'ai travaillé aussitôt.

Léonard a pu bénéficier du soutien d'un centre de désintoxication en toxicomanie avec un suivi en thérapie pendant trois mois suite à son arrêt de travail. Lors de cette thérapie, Léonard a pu extérioriser les difficultés qu'il a pu vivre au cours de son enfance et entreprendre une démarche pour trouver des solutions à partir d'ateliers de prévention et de discussions. Une limite apparaît tout de même dans le manque de services d'interprétariat pour ce type de soutien, ce qui a pu entraver le complet déroulement de la thérapie. Il s'avère toutefois que ce processus a pu influencer sur une participation sociale complète de Léonard dans le domaine du travail, avec une moyenne de 8,11 (tableau E.7).

Léonard : J'ai eu une thérapie, il y a longtemps. Je ne me sens pas prêt pour en refaire une autre. Cela a duré trois mois (...). J'ai fait beaucoup d'activités, je suis sorti de la maison, c'est important. Je me suis interrogé sur les problèmes que j'ai vécus pendant mon enfance et les solutions. Lorsque j'avais un problème à l'école, je n'en parlais à personne, même pas à ma mère. Je gardais tout en moi pendant plusieurs années. Depuis ma thérapie, c'est sorti. Je me sens bien maintenant (...). Les intervenants m'aidaient à expliquer quel était mon problème. On avait des ateliers de prévention sur l'alcool et ses effets pendant l'après-midi. J'ai pu discuter de mon vécu avec ma famille, avec l'école, etc. Il y avait aussi des réunions de groupe. Pour moi, c'était difficile. Il y avait un interprète seulement les après-midis pour les ateliers et non pour les réunions de groupe. Donc, je m'ennuyais (...). Cela dépend de la personne. Si elle a fini le secondaire V, qu'elle a un travail, cela dépend si elle a des difficultés financières, de problèmes de consommation d'alcool, de drogue. Si la personne a des problèmes de consommation et qu'elle est malheureuse, il est mieux qu'elle suive une thérapie.

Le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] a pu soutenir Léonard dans sa recherche d'emploi après sa période de chômage et de recours à l'aide sociale. La participation sociale de Léonard est complète au plan de la recherche d'emploi, avec une moyenne de 9 (tableau E.7), qu'il indique réaliser sans difficulté, avec une moyenne de 1 (tableau E.8), sans aide, avec une moyenne de 1 (tableau E.9), et en être satisfait, avec une moyenne de 4 (tableau E.10). Léonard précise avoir effectué ses démarches lui-même pour se rapprocher du SEMO et des services d'interprétariat. Le SEMO a pu fournir de l'information sur les intérêts de Léonard et favoriser ainsi son orientation et le contact avec l'employeur du centre d'hébergement pour faire de l'entretien ménager. Léonard a été mis à l'essai pendant deux semaines avec un suivi du SEMO, après quoi il a obtenu un emploi subventionné pendant un an. Toutefois, il faut mentionner que les critères d'embauche et les tests de sélection sont un obstacle mineur dans l'environnement de Léonard au plan du marché du travail, avec un score de -1 (tableau E.13), ce qui a pu l'obliger à réduire ses attentes. D'après l'enseignant de Léonard, il faut une continuité des services d'orientation à la sortie de l'école, la première année sur le marché du travail, avec un soutien de l'interprète afin de faciliter l'adaptation de la communication entre le jeune et son employeur.

Léonard : Même si j'ai déjà été au chômage, cela n'a jamais été long pour moi de trouver du travail. L'année passée, quand j'ai démissionné de mon emploi dans la construction de bateaux, ce n'était pas facile d'en trouver un autre, parce que j'ai 50 ans et plus (...). Le SEMO a trouvé du travail pour moi (...). J'ai fait mes démarches moi-même pour me trouver des interprètes, pour contacter le SEMO (...). J'ai appelé le SEMO en spécifiant que je cherchais du travail, deux semaines avant le dernier versement de mon assurance-chômage. J'ai passé une entrevue au SEMO et j'ai rempli un questionnaire pour qu'ils puissent m'orienter. J'ai répondu que je pouvais travailler comme machiniste, employé à l'entretien ménager, homme à tout faire, mécanicien, débosseleur. Les résultats montraient que le métier que je préférais était homme à tout faire, comme faire de la peinture, du ménage. Le SEMO a appelé différents employeurs dont [Centre d'hébergement]. J'ai été rappelé me demandant si je souhaitais travailler dans l'entretien ménager à [Centre d'hébergement]. J'ai répondu positivement et j'ai eu un rendez-vous un mois plus tard. Lorsque ma période de chômage s'est finie, j'ai bénéficié du bien-être social pendant environ un mois. Après avoir rencontré mon employeur actuel, j'ai travaillé aussitôt (...). J'ai fait un stage pendant deux semaines. J'ai eu une rencontre avec le SEMO pour faire un suivi sur mon travail. La patronne a mentionné que je n'avais pas de difficulté, j'entendais bien, j'étais capable de parler avec elle et je comprenais très bien, j'étais un très bon employé. J'ai eu un emploi subventionné pendant un an (...). La semaine passée, nous nous sommes entendus pour prolonger mon contrat pendant encore un an. L'employeuse est presque en amour avec moi (...). Si le jeune a quitté l'école, je lui conseille de trouver un emploi. S'il a de la difficulté à trouver du travail, je lui conseille d'aller voir le SEMO. Le SEMO va l'aider.

Enseignant : La première année où l'élève va aller sur le marché du travail, il faudrait quasiment qu'il y ait un interprète avec lui pour être capable de l'intégrer dans son travail (...), parce qu'il ne sera pas capable de communiquer et la personne qui va l'engager, elle, ne signe pas (...). S'il arrive dans un milieu de travail où il n'y a aucune adaptation de la communication, l'élève va vraiment avoir de la difficulté.

L'enseignant de Léonard relate l'importance pour le gouvernement de financer les organismes de soutien aux personnes sourdes, qui servent d'intermédiaire entre la personne et la société, à partir d'activités bénévoles ou d'une occupation non rémunérée sous forme de loisir ou encore de défense des droits. Plus précisément, un tel organisme permet de briser l'isolement de la personne sourde, d'éviter son

exclusion sociale, de renforcer son tissu social en favorisant un réseau d'amis, voire même de la faire participer aux activités du conseil d'administration, facilitant ici sa participation sociale (tableau E.7). De plus, un tel organisme favorise la médiation entre la personne et les institutions médicales et gouvernementales en lui fournissant une aide humaine. Par contre, Léonard dénonce l'organisation d'une association de Sourds dont la gestion des ressources financières fait, selon ses propos, état de fraude.

Léonard : La fin de semaine, mes amis sourds viennent me chercher pour m'emmenner chez eux (...). La première fois, je les ai rencontrés dans des associations comme le [Organisme], pour jouer aux dards (...). Pour des choses simples, par exemple, communiquer avec des amis par écrit, je suis capable. Par contre, j'ai de la difficulté à comprendre des lettres médicales, du gouvernement. Dans ce cas, je viens rencontrer [Coordonnateur] du [Organisme] (...). Je fais partie du conseil d'administration du [Organisme] (...). Je ne vais plus à [Organisme] (...). À cause de [Coordonnatrice]. Elle a trop de pouvoir. C'est elle seule qui décide de tout. Elle réagit comme si toutes les personnes sourdes âgées étaient ses enfants. Elle contrôle tout (...). Il y a beaucoup de personnes sourdes qui font des plaintes pour fraude financière, par exemple. Elle met l'argent dans ses poches.

Enseignant : Les Sourds ont des associations pour les aider. À partir de ces associations, ils peuvent demander du soutien et en avoir (...). Le gouvernement soutient n'importe qui. Pourquoi est-ce qu'il ne soutiendrait pas ces associations ? (...) S'il n'y avait pas d'association pour les personnes sourdes, elles seraient dans la rue (...). Si la personne n'est pas capable de se débrouiller seule, il peut y avoir un budget dans l'association pour fournir du personnel et l'aider à faire telle ou telle chose. C'est important pour eux.

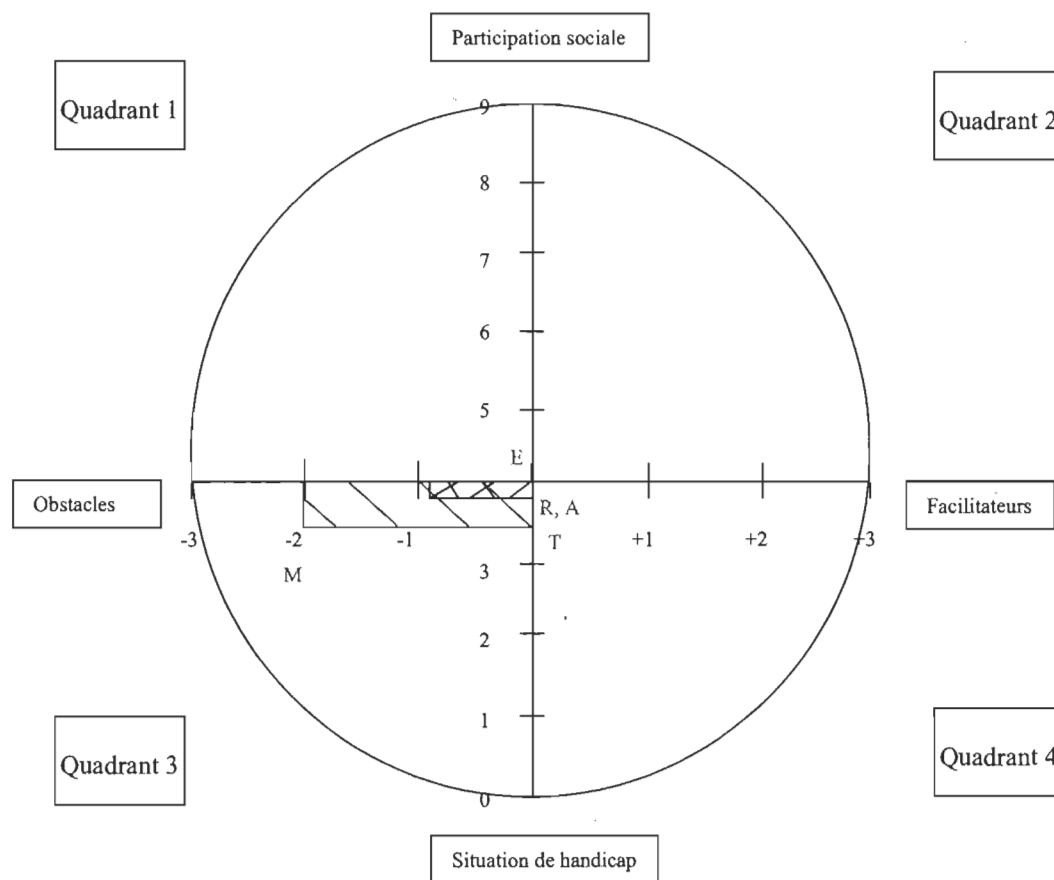
4.6 Catherine

Catherine est une personne sourde âgée de 40 ans, avec une surdité de naissance qu'elle évalue à un degré moyen à sévère, qui communique de manière privilégiée en gestuel LSQ et oraliste français (tableau E.1). Elle a poursuivi ses études dans une classe d'adaptation scolaire une partie du primaire, puis en institution spécialisée à la


suite de son primaire et au cours de son secondaire, dans un milieu urbain. Catherine s'est rendue jusqu'en deuxième secondaire en étant incluse partiellement et a effectué un programme professionnel court en coiffure, non complété, n'ayant donc pu obtenir de diplôme. Elle est actuellement sans emploi. Elle vit dans un milieu urbain. Le salaire de son conjoint ne lui permet pas de recevoir d'aide sociale. Le revenu familial brut est évalué à environ 30 000 dollars.


L'analyse de l'influence de l'environnement sur la participation sociale de Catherine, à partir de la moyenne obtenue dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs en relation avec les domaines de l'éducation et du travail (tableau E.19), permet de situer Catherine dans le quadrant 3, avec un profil d'oppression (figure 4.6). Le réseau social et les attitudes de l'entourage n'ont pas d'influence dans l'environnement de Catherine, avec un score de 0 (tableau E.19). Le microenvironnement personnel, comprenant sa famille, n'a pas d'influence sur sa participation sociale, avec un score de 0 (tableaux E.11 et E.12). Dans le mésoenvironnement communautaire, les amis sont des facilitateurs mineurs, avec un score de 1 (tableau E.11), alors que les collègues de travail, d'études ou de son occupation principale sont des obstacles mineurs, avec un score de -1 (tableau E.11). Un obstacle mineur à moyen apparaît au plan des services éducatifs, avec une moyenne de -1,5 (tableau E.19), et un obstacle moyen au plan du marché du travail, avec une moyenne de -2, propices à la condition d'oppression de Catherine, qui se révèle avec une faible participation sociale, ou une perturbation modérée dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 4,09, et une perturbation grave dans le domaine du travail, avec une moyenne de 3,45. C'est le macroenvironnement sociétal qui influe négativement sur sa participation sociale, considérant des obstacles majeurs, avec des scores de -3 (tableaux E.13 et E.14), au plan des services éducatifs de son milieu et du marché du travail, avec la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu, les critères d'embauche et les tests de sélection.


Figure 4.6 Profil de Catherine



Légende :

 : Influence neutre de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

 : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage)

A : Attitudes de votre entourage (manière de se comporter).

E : Éducation.

M : Marché du travail.

T : Travail.

L'analyse qualitative permet de relever plusieurs caractéristiques personnelles de Catherine en relation avec son environnement et la poursuite de ses études et de son inclusion sur le marché du travail. Catherine fait part de son échec scolaire lors de sa première année au secondaire dans l'école proche de son domicile. Elle a été transférée dans une institution spécialisée pour les élèves sourds du primaire au secondaire, ce qui a pu faciliter la communication et une meilleure compréhension de la structure du français, mais pas la réalisation des examens (tableau E.3), par exemple. Après sa deuxième secondaire, puis un programme professionnel court en coiffure que Catherine n'a pas achevé, les expériences de stage lui ont permis d'être incluse temporairement sur le marché du travail. Catherine compare cette réalité des Sourds avec celle de ses enfants entendants, par rapport à la poursuite des études et l'inclusion sur le marché du travail.

Catherine : J'ai essayé une année au secondaire à [Ville]. Cela a été un échec (...). J'ai été transférée à (...) l'[Institut des Sourds] pour le primaire et la [Polyvalente] de [Ville] pour le secondaire (...). À l'âge de 13 ans, j'ai commencé à communiquer un peu en signes. Je ne comprenais rien, parce que j'avais appris à signer tard (...). Seulement en français signé (...). Je préfère cette forme de communication pour apprendre (...) la structure du français (...). Pour la communication, c'était plus facile (...). J'ai suivi un apprentissage sur les métiers de coiffure, esthétique et manucure. Les examens au niveau du secondaire III étaient trop difficiles pour moi. J'étais toujours en échec (...). J'avais de la difficulté à comprendre le sens des mots (...). J'aurais préféré avoir un diplôme (...). C'est l'expérience sur mon CV qui m'a plus aidé à trouver un emploi.

Les quelques expériences de travail de Catherine l'ont confrontée à des difficultés de communication, un défi qui lui paraît comparable même au fait d'être un homme, Sourd. Depuis deux ans, elle a des problèmes de santé qui l'empêchent de travailler. Catherine reste à la maison et réalise les tâches familiales ou domestiques comme occupation principale, où elle réalise sa participation sociale, avec un score de 9 (tableau E.7). À ce jour, Catherine partage son rêve de diriger un établissement pour

personnes âgées ou ayant une paralysie cérébrale, mais souligne la nécessité d'une formation pour le réaliser.

Catherine : Je suis Sourde. Lorsque je donne mon CV, les personnes que je rencontre ne me comprennent pas parfois. C'est difficile de communiquer (...). Je pense que si j'étais un homme, ce serait la même chose. Par exemple, [Conjoint] trouve cela difficile parce qu'il a peur de ne pas comprendre le sens de ce que les autres disent. C'est un homme et il a à peu près la même peur que moi, alors que moi je suis une femme (...). Cela fait depuis deux ans et demi que je suis malade (...). Je travaillais à [Centre de récupération]. Je faisais du triage (...). Le médecin a découvert que j'avais une tumeur au cerveau (...). J'ai épuisé mon chômage, puis je n'avais plus rien (...). J'essaie de faire des démarches pour avoir un papier d'invalidité (...). Je reste tout le temps à la maison (...). Je fais de l'entretien ménager (...). J'aimerais avoir une maison d'accueil pour les personnes âgées. J'aimerais ça aussi avoir un établissement pour les personnes handicapées qui ont une paralysie cérébrale, parce que j'ai un peu d'expérience (...). Il faudrait d'abord que je suive une formation.

4.6.1 Microenvironnement personnel

Des facteurs de soutien sont présents dans le microenvironnement personnel de Catherine, au plan de la famille, considérant ses parents, son ex-conjoint, son conjoint actuel, ses frères, son beau-frère.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de retenir que les parents de Catherine sont entendants (tableau E.2). Sa mère et son père ont atteint un niveau de neuvième année, ce qui équivaut à une deuxième secondaire. La mère et le père de Catherine sont actuellement retraités, la première ayant travaillé comme serveuse et, le deuxième, comme gérant.

Les relations familiales apparaissent profondément marquées par les deuils vécus par les parents de Catherine avec la découverte de la paralysie cérébrale de son frère cadet, de sa surdité ensuite, puis les problèmes de santé de son père. Il y a aussi le regret d'avoir envoyé Catherine en institution spécialisée. La mère de Catherine évoque la conséquence de ces chocs sur sa propre santé. Un tel contexte a pu forcer l'autonomie et l'indépendance de Catherine, la difficulté pour les parents d'apporter un soutien adéquat à leur enfant sourd, puis de la proximité à la mise à distance dans la relation entre Catherine et ses parents.

Mère : On a découvert qu'elle était sourde (...). Cela a été un choc (...). Quand mon fils est arrivé, je ne le savais pas, il était (...) atteint de paralysie cérébrale sévère (...). Je n'ai pas eu le choix. On s'est retroussé les manches. Mon mari a travaillé beaucoup (...). Il a fait un ACV, il y a deux ans (...). Moi aussi, j'ai bien des deuils à vivre (...). Je suis une aidante naturelle. On n'a rien (...). Je suis pauvre (...). Avec tout ce que j'ai vécu, je me suis retrouvée avec le cholestérol, de la tension artérielle et une inflammation de la thyroïde. C'est dû aux chocs que j'ai eus (...). Il a fallu qu'elle aille étudier à [Ville]. La vie changeait. Nous avions moins de choses à lui dire (...). Elle venait chez nous, puis elle était très contente de repartir à [Ville] (...). J'ai regretté (...). Je trouvais qu'elle était trop jeune pour partir à l'extérieur, à [Ville] (...). À travers tous ces problèmes que l'on vivait, les enfants ont appris. Catherine a appris (...). Elle est devenue indépendante bien jeune (...). Elle est vraiment autonome (...). On ne se voit pas souvent parce qu'elle vit à [Ville] (...). On s'entend bien. Il n'y a pas de conflit.

L'analyse qualitative renvoie à un style parental distant pour les parents de Catherine, forcés d'abord par le contexte vécu par la famille, les problèmes de santé du frère, puis du père, n'ayant donc pu avoir une influence positive sur sa participation sociale, avec un score de 0 (tableaux E.11 et E.12). Pourtant, la mère de Catherine retient être « fortement en accord », avec des moyennes allant de 3,57 à 4 (tableaux E15, E.16, E.17 et E.18), d'avoir apporté du soutien à son enfant sourd au plan de l'aide instrumentale, des encouragements, du soutien affectif et en tant que modèle relatif au choix de carrière. Cette aide instrumentale apparaît moins dans l'aide aux devoirs et

leçons, les discussions sur les aspirations, l'aide financière relayée par le foyer d'accueil, le plan d'intervention pris en charge par l'institution spécialisée. Par contre, les parents ont pu s'engager dans le plan d'intervention, d'orientation et de services avant le transfert en institution spécialisée et ont apporté une aide financière tout au long de la scolarité et à la sortie du secondaire de leur fille.

D'après Catherine, ses parents n'ont pu lui apporter de l'aide dans les devoirs et les leçons, ses aspirations avant son transfert en institution spécialisée. Ses parents se sont plus engagés au plan de son orientation scolaire et professionnelle. Puis, l'éloignement a pu empêcher également l'adéquation entre les aspirations de la mère pour sa fille et celles de Catherine au plan scolaire et professionnel.

Catherine : Ma mère m'a un peu aidée au plan de ma scolarité. Pas vraiment les devoirs et leçons (...). Lorsque ma mère a appris qu'il y avait des cours de signes à [Ville], j'ai déménagé dans une famille d'accueil à 13 ans. J'étais en échec scolaire à [Ville]. J'avais de la difficulté à passer les examens (...). Je ne pense pas qu'elle ait pu m'aider dans mes rêves futurs (...). Avant, je rêvais d'avoir un salon de manteaux de fourrure. Mon oncle était à [Ville]. Il avait eu des cours de couture. Il faisait de la fourrure. J'aurais préféré travailler à cet endroit (...). Lorsque je suis allée à l'[Institut des Sourds], j'ai perdu mon rêve (...). Quand j'ai commencé des cours en coiffure, je rêvais d'avoir un salon de coiffure. Mais cela était trop difficile au niveau du vocabulaire. C'était trop difficile (...). Mon programme professionnel a duré un an. C'était difficile. Ma mère a communiqué avec le responsable des stages pour que je puisse trouver un travail. J'ai travaillé un an en pharmacie.

Mère : Si elle avait continué à [Ville], Catherine aurait poursuivi ses études et aurait eu son salon de coiffure. Cela n'aurait pas été pareil (...). J'aurais préféré qu'elle poursuive ses études, mais cela a été son choix (...). Je lui avais même proposé d'organiser le sous-sol de notre maison pour ouvrir son salon de coiffure. Ce n'est pas ce qu'elle voulait.

La mère de Catherine souligne sa participation avec son mari pour la création d'un organisme de défense des droits de la personne sourde dans sa région pour favoriser la mise en place d'un plan d'intervention, d'orientation et de services. Sa mère s'est plus engagée dans le choix d'un mode oraliste de communication pour son éducation précoce orientée, selon le conseil des orthophonistes, dans une classe spéciale, puis d'un mode gestuel en institution spécialisée. La participation des parents de Catherine a pu favoriser l'offre de services propres au transport, aux aides techniques et aux aménagements. Le soutien des parents les a même amenés à déménager pour faciliter le plan de services.

Mère : On a formé un [Organisme de défense des droits de la personne sourde] (...). La commission scolaire m'avait dit que si l'on réussissait à trouver quelqu'un pour le transport, on était prêt à nous aider. Il fallait se battre (...). La commission scolaire payait le taxi (...). C'est à ce moment que l'on s'est dit ce dont on avait besoin en tant que parents d'enfants sourds. Mon mari était président de l'[Organisme]. Il a été le premier président de l'[Organisme], en [date], au [Région]. On se trouvait à aider les autres parents et à travailler ensemble. C'est comme ça que l'on a réussi à se faire aider pour obtenir des appareils. Pour Catherine, le gouvernement nous avait fourni des aménagements comme les lumières quand cela sonnait à la porte, le téléphone pour parler avec un clavier. On avait tout ça. Cela nous avait aidés (...). Pour l'époque, on n'avait pas le choix. C'est sûr qu'au début, on n'avait rien. L'association qui s'est formée nous a ouvert des portes (...). On a vraiment fait notre part. Il y en a d'autres qui ont pu bénéficier de nos démarches (...). Quand elle était jeune (...), on avait des rencontres, des tables rondes. On en a eu beaucoup (...) avec des intervenants (...) spécialisés en surdité (...). Elle a commencé l'école très jeune. Elle avait trois ans, trois ans et demi (...). Je n'aimais pas tellement parce qu'elle était dans une classe avec toutes sortes de cas (...). Quand elle allait pour ses examens d'oreilles, les orthophonistes nous ont dit de ne pas apprendre les signes, le langage des Sourds, à Catherine. Elle l'a appris plus tard, la langue des signes, elle-même. Elle était plus vieille. À la maison, on lui parlait. Quand je lui parlais, j'articulais plus (...). C'est pour cela que je vous dis qu'on l'a élevée comme un enfant normal. Cela a duré quelques années. Après, nous avons déménagé. On est venus à [Ville] à cause de mes enfants.

Selon l'enseignant, le plan d'intervention a pu être relayé auprès de la famille d'accueil de Catherine pour la suite de son primaire en institution spécialisée. Toutefois, le plan d'intervention semble n'avoir été appliqué que pour des conditions particulières où l'élève en difficulté, de manière ponctuelle, avec l'équipe éducative. Le suivi continu a été effectué seulement sous forme de rencontres de bulletin.

Enseignant : Au primaire, ce que l'on faisait avec les jeunes, parce que c'était la scolarité, on avait des objectifs à atteindre durant l'année avec différents niveaux, en français, en mathématiques, en éducation physique, toutes les matières au programme. On mettait sur papier les différents objectifs que l'on avait à travailler. On faisait une évaluation. Au primaire, c'était à chaque étape, à la remise des bulletins. On rencontrait les parents. Chaque professeur expliquait les résultats de l'élève dans chaque matière. Le plan d'intervention pouvait être requis lors d'une situation problématique, lorsqu'un élève ne fonctionnait pas en classe pour x raisons. On pouvait convoquer les parents, le personnel concerné pour les impliquer dans un plan d'intervention à ce niveau-là, au primaire. On assistait à des réunions (...). Je dis « parents », mais on avait souvent à faire aux foyers d'accueil. Beaucoup d'enfants de régions éloignées étaient logés en foyer d'accueil. C'est le foyer d'accueil qui était répondant pour les parents.

Les parents de Catherine ont pu s'appuyer sur le foyer d'accueil pour apporter du soutien financier à leur fille pendant ses études. Les parents ont pu aider leur fille à payer ses frais de transport au cours de sa scolarité, puis à la sortie du secondaire, à la venue des enfants, pour combler, entre autres, des besoins alimentaires.

Mère : Elle était dans un foyer d'accueil. Tout était payé (...). Je lui payais ses frais de transport en autobus. Elle descendait en fin de semaine quand il y avait des congés (...). Son premier, le père de ses enfants. Cela n'était pas fameux (...). Il a fait de la prison. On s'en est mêlés beaucoup. Elle vivait à [Ville]. Il fallait descendre aller la voir, faire des épiceries. Elle manquait de tout. C'était terrible (...). Quand elle avait ses jeunes enfants, on l'aidait à faire ses épiceries. On descendait tout le temps (...). J'ai fait de mon mieux. Mon mari aussi. Il était là. On compensait tout.

La mère de Catherine évalue être plutôt « fortement en accord », compte tenu d'une moyenne de 3,57 (tableau E.16), avec le fait d'avoir joué un rôle de modèle relié au choix de carrière de sa fille. Sa mère a pu susciter un intérêt pour la coiffure et l'influencer sur un plan plus personnel.

Mère : On parlait de ça quand elle était jeune. Cela a fait qu'elle s'est découvert cette passion. Je la coiffais. Je lui coupais les cheveux alors qu'elle était toute petite (...). Oui, parce qu'aujourd'hui encore, elle me dit tout le temps, à travers tout ce qu'elle a vécu : « Moi, [Mère], je suis comme toi. Toi, tu ne lâches jamais ».

La mère de Catherine est « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.17), pour dire qu'elle lui a donné des encouragements à poursuivre ses études, en la récompensant par rapport à ses résultats scolaires, à obtenir une formation, bien que les aspirations des parents n'aient pu être en adéquation avec celles de leur fille.

Catherine : Ma mère m'encourageait (...). Ma mère me disait tout le temps : « Bravo ! Tu es courageuse ! Félicitations ! Je suis bien contente pour vous ! Ne lâche jamais » !

Mère : À 13 ans, elle a eu un genre de scooter, parce que cela allait bien à [École] (...). On lui a offert ce cadeau, parce qu'elle apprenait vraiment bien. Après, cela s'est gâté. Il a fallu qu'elle aille étudier à [Ville] (...). Je lui disais qu'elle était capable de continuer (...). J'étais déçue, c'est sûr, mais si elle était heureuse comme cela (...). Elle me disait qu'elle suivait des cours de cuisine. J'étais bien contente. Je lui ai dit : « C'est beau ». Je l'ai tout le temps encouragée.

La mère de Catherine est « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.18), pour dire qu'elle a apporté du soutien affectif à sa fille. Le soutien de la mère a pu éluder d'abord la question de la différence sourde pour ne s'appuyer que sur la notion de normalité, ce qui a influé sur le choix d'un mode de communication oraliste à la maison et à l'école. La conséquence a pu être la dévalorisation de Catherine face

même à ses enfants entendants, puis une revalorisation dans son couple où elle communique avec la langue des signes. Une relation affective est entretenue d'une façon soutenue avec la mère sous forme de discussions et ce, malgré l'éloignement de Catherine.

Catherine : Avec ma famille, je communique plus de manière oraliste. Mes parents ne font pas de signes (...). Avec le relais Bell ou l'ATS, je vais plus appeler mon médecin, mon dentiste, par exemple. Avec ma mère, c'est par téléphone, cela fonctionne bien (...). On va se contacter souvent par téléphone. À chaque année, je vais les voir (...). Lorsque j'ai des problèmes, je lui en parle pour qu'elle puisse m'aider. Ma mère me donne toujours des conseils pour mon couple au niveau de l'argent, par exemple.

Mère : Elle me disait souvent : « Je ne suis pas comme les autres ». C'est sûr qu'elle n'était pas comme les autres à cause de sa surdité. On lui a toujours dit qu'elle était normale, qu'elle était capable de me parler (...). On m'avait dit de ne pas apprendre les signes à Catherine (...). C'est pour cela que je vous dis qu'on l'a élevée comme un enfant normal (...). À la maison, on lui parlait. Quand je lui parlais, j'articulais plus (...). Catherine n'est pas complètement sourde (...). Elle a une oreille où elle n'entend plus rien, mais avec l'autre, elle est capable d'entendre un peu (...). Le pire a été quand ses enfants étaient jeunes avec ses problèmes de couple. Ses enfants sont normaux. Elle s'est sentie écrasée quand elle a vu que ses enfants parlaient très bien. Cela la dévalorisait. Elle est devenue plus épanouie quand elle a rencontré un Sourd (...). Cela la revalorisait de savoir que lui était plus sourd qu'elle (...). Avec son conjoint, elle communique par signes.

Conjoint

Catherine fait part de sa relation avec son ex-conjoint entendant, qui a pu faire obstacle à sa participation sociale, au plan de la poursuite de ses études et son inclusion sur le marché du travail. Par contre, son conjoint actuel, Sourd, est une source de valorisation pour elle et lui apporte du soutien au plan de ses aspirations scolaires et professionnelles, du revenu conjoint.

Catherine : Avec mon ex-conjoint, je n'avais pas le droit de travailler (...). Il était sur le bien-être social. Il ne voulait pas travailler (...). Je suis maintenant avec mon nouveau conjoint (...). Mon conjoint est le seul à avoir des revenus (...). [Conjoint] veut ouvrir un restaurant comme son frère et moi un établissement pour la paralysie cérébrale. On veut tous les deux ouvrir un commerce.

Mère : Son ex-conjoint (...), quand elle l'a connu, elle a arrêté l'école (...). Avec son conjoint, elle communique par signes (...). Il est complètement sourd (...). Avec lui, (...) cela l'aura valorisée beaucoup.

Frères

Catherine évoque le soutien de son frère le plus jeune, entendant, sous forme de communication, de conseils, d'explications, par exemple pour la lecture de lettres, la gestion financière, son orientation professionnelle. Il faut noter aussi l'influence des deux frères dans les aspirations actuelles de Catherine dans son souhait de gérer un établissement d'accueil pour les personnes ayant une paralysie cérébrale.

Catherine : Quand je recevais une lettre et que je ne comprenais pas la signification, je demandais à mon frère (...), il lisait et il m'expliquait. Il me faisait un résumé de la lettre sur ce que je pouvais comprendre (...). Il me conseille aussi au plan financier (...). J'ai donné des soins à mon frère qui avait une paralysie cérébrale (...). J'aurais plus besoin d'une formation par rapport aux différents types de médicaments, puis ouvrir un établissement d'accueil pour les personnes ayant une paralysie cérébrale (...). Il faudrait que je demande à mon frère de m'expliquer la procédure. Mon frère est propriétaire d'un commerce (...). C'est sûr qu'il va m'aider.

Beau-frère

Le beau-frère de Catherine, entendant, a pu lui apporter du soutien dans sa recherche d'emploi, la préparation d'un CV, voire même pour obtenir une rente pour les personnes sourdes.

Catherine : Le frère de mon conjoint (...) m'a aidé à faire mon CV (...) pour que je sois capable de le faire par moi-même.

Mère : Son beau-frère (...) les a aidés à avoir la rente du gouvernement pour les personnes sourdes.

4.6.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire, plusieurs facteurs sont signifiants avec la direction d'école, les enseignants, les employeurs et les amis.

Direction d'école

D'après Catherine, les services éducatifs de son milieu ont été un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.14), ce qui a pu causer une perturbation grave de sa participation sociale, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.3 et E.7), dans les activités telles que suivre un cours dans la classe, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, réaliser des travaux scolaires à la maison, participer à des travaux d'équipe, participer à des activités organisées par l'école, suivre des cours spécialisés, choisir un métier ou une profession. De telles activités peuvent nécessiter une aide technique, humaine ou un aménagement, avec des scores de 2, 3 ou 4 (tableaux E.5 et E.9). Malgré un plan d'intervention et de services ayant

pu faire participer plusieurs intervenants spécialisés dès le primaire, permettre l'élaboration d'objectifs individualisés, le contexte d'intégration n'a pu faciliter ni la poursuite des études ni l'inclusion sur le marché du travail de Catherine. Plusieurs obstacles majeurs ont pu entraver la participation sociale de Catherine dont l'apprentissage tardif des signes, le manque d'adaptation du programme d'enseignement à des élèves sourds et d'interaction avec des élèves entendants dans le milieu ordinaire et un interprète dès le primaire, une approche d'abord oraliste pure, puis de communication totale, sur la base du français signé et la différence d'âge avec les autres élèves.

Catherine : J'ai commencé l'école à [Ville] de l'âge de cinq ans jusqu'à 12 ans environ (...). À l'école, j'étais avec un groupe d'élèves sourds, mais il n'y avait pas d'interprète (...). J'ai essayé une année au secondaire à [Ville]. Cela a été un échec, parce qu'il n'y avait pas d'interprète. J'étais la seule élève sourde avec des entendants (...). Le professeur ne signait pas. Il communiquait seulement de manière oraliste. Je lisais sur les lèvres (...). J'avais de la difficulté à passer les examens (...). J'ai été transférée à [Ville] (...). À l'âge de 13 ans, j'ai commencé à communiquer un peu en signes. Je ne comprenais rien, parce que j'avais appris à signer tard (...). À l'Institut, il y avait seulement un professeur et il signait (...). Seulement en français signé (...). Je n'étais qu'avec des élèves sourds (...). Alors que j'avais 14 ans, il y avait d'autres élèves qui avaient 11 ans, 13 ans dans la même classe (...). Pour la communication, c'était plus facile. Pour les examens, c'était toujours difficile (...). À la [Polyvalente] de [Ville] (...), j'étais (...) intégrée avec (...) deux élèves sourds (...), des élèves entendants dans certains cours comme le français, les mathématiques en étant accompagnée d'un interprète (...). Avec les élèves sourds, les élèves entendants et un interprète, c'est plus facile à comprendre (...). Avec l'aide de l'interprète, cela allait, mais lorsque je me retrouvais seule à l'examen, j'avais de la difficulté à comprendre le sens des mots (...) sur la coiffure.

Mère : On avait des rencontres, des tables rondes. On en a eues beaucoup (...) avec des intervenants spécialisés en surdité (...). Je ne sais pas si les professeurs ont tous les outils (...). Les outils, cela peut être les appareils de communication, les écouteurs pour les enfants, une bonne organisation de la classe.

Enseignant : Il y avait la direction, le service social, le service de psychologie, l'infirmière, les orthophonistes, les services d'audiologie (...). Au primaire, ce que l'on faisait avec les jeunes, parce que c'était la scolarité, on avait des objectifs à atteindre durant l'année avec différents niveaux, en français, en mathématiques, en éducation physique, toutes les matières au programme. On mettait sur papier les différents objectifs que l'on avait à travailler. On faisait une évaluation. Au primaire, c'était à chaque étape, à la remise des bulletins (...). On pouvait convoquer les parents, le personnel concerné pour les impliquer dans un plan d'intervention à ce niveau-là, au primaire. On assistait à des réunions (...). On pouvait utiliser la langue des signes pour exprimer ce que l'élève ne pouvait pas comprendre en français signé. C'était quand même exigeant parce que cela n'était pas dans leur structure, leur façon de penser. Ils avaient une façon de penser en Sourd, de se structurer en Sourd. Se structurer en français, c'est assez exigeant (...). Pour la majorité, c'est un apprentissage assez difficile.

Enseignants

Catherine fait part de son expérience positive durant son cheminement en adaptation scolaire au primaire avec une enseignante qui a pu individualiser son enseignement, la communication, sur la base d'une éducation oraliste. Le changement de contexte à l'entrée au secondaire, sans adaptation de l'enseignement, sans ressources d'interprétariat, sans interaction avec des élèves sourds, a amené Catherine à se retrouver en échec obligeant son transfert en institution spécialisée. À l'Institut des Sourds, au primaire, Catherine a pu apprendre les signes tardivement sur la base d'un enseignement en français signé avec son enseignant signifiant, ce qui a pu rendre difficile, par exemple, la réalisation des examens (tableau E.3). D'après Catherine, ce mode de communication a pu faciliter l'apprentissage du français, sans rattraper tout de même son retard déjà accumulé, s'illustrant par une perturbation grave de sa participation sociale dans les activités de la classe, avec des scores allant de 2 à 3 (tableau E.3). Tout de même, l'enseignant a pu individualiser l'enseignement auprès de Catherine en se basant sur des objectifs planifiés lors d'une rencontre multidisciplinaire annuelle. Catherine a pu poursuivre ses premières années de

secondaire à l'Institut, mais se confronter alors aux exigences d'un programme visant l'obtention d'un certificat. L'enseignant signifiant de Catherine relève le besoin d'une adaptation du programme d'enseignement au développement de la personne, ses différences, ses qualités, en réduisant les exigences scolaires pour des expériences pratiques avec le marché du travail.

Catherine : Ma professeure à [Ville] (...). Elle ne faisait pas de signes, mais elle était super au niveau de l'oralisme (...). Je l'ai aimé parce que c'était facile de lire sur les lèvres avec elle (...). Ses explications étaient claires (...). Pour le français. Lorsque j'étais plus jeune je trouvais cela difficile aussi les mathématiques, mais elle m'a beaucoup aidée pour cette matière. J'ai encore de la difficulté aujourd'hui (...). J'ai essayé une année au secondaire à [Ville] (...). Cela a été un échec, parce qu'il n'y avait pas d'interprète. J'étais la seule élève sourde avec des entendants. Le professeur ne faisait pas de signes et il écrivait au tableau (...). J'ai commencé à l'[Institut des Sourds] de [Ville]. Je ne comprenais pas les signes, parce qu'à [Ville], je n'avais jamais eu de cours de signes. Quand j'ai commencé, je trouvais cela difficile (...). J'ai appris cela tard, à l'âge de 13 ans (...). C'était [Enseignant signifiant] à l'[Institut des Sourds] de [Ville]. La première fois que je suis allée à l'Institut, il faisait des signes. Je préfère cette forme de communication pour apprendre le français (...). Il était très patient pour me donner des explications (...). À l'Institut, il y avait seulement un professeur et il signait. La communication était plus facile (...). Pour les examens, c'était toujours difficile.

Enseignant : À [École primaire] (...), cela devait être en cinquième ou sixième année (...). Notre enseignement était toujours soutenu par les signes, mais avec la parole (...). On a intégré le français signé dans le but de soutenir (...) l'apprentissage du français en lecture et en écriture (...). On avait un enseignement individualisé (...). Pour chaque étudiant, nous avions des objectifs à atteindre (...). Une fois par année, nous avions une rencontre multidisciplinaire (...). On pouvait donner le niveau de secondaire I et II (...). On avait une attention académique plus poussée. Le but était de réussir des objectifs du programme dans le but d'obtenir une certification (...). Beaucoup de jeunes ne pouvaient pas réussir le programme scolaire, parce qu'il y avait trop d'exigences académiques (...). Il faut (...) tenir compte plus du cheminement de la personne, ses différences, ce qu'elle peut apporter (...). Orienter de façon plus pratique, cela pourrait aider, au niveau secondaire, collégial, avec une formation de stage, avec moins d'activités académiques, moins théoriques et plus de formation pratique dans les milieux (...). Ces

jeunes qui arrivaient dans le programme d'alternance école-travail n'avaient jamais eu d'expériences aboutissant sur le marché du travail, ni n'avaient travaillé. Ils n'avaient pas connu l'expérience de fonctionner sur le marché du travail, ne serait-ce que par rapport aux horaires, aux moyens de transport pour se rendre à son emploi, tout ce que cela implique de responsabilité.

D'après l'enseignant signifiant de Catherine, le développement de la personne passe également par la relation de confiance avec l'élève, un rôle d'éducateur, dans le prolongement des parents, qui doit l'amener à s'estimer, prendre conscience de ses qualités, se valoriser. L'enseignant doit développer des méthodes d'apprentissage permettant à l'élève de partager ses émotions, son ressenti, ses prises de conscience de son interaction avec son environnement, la nature, la vie.

Enseignant : Je l'ai traitée comme tous les jeunes. Je l'ai écoutée. Je l'ai accompagnée (...). Il faut d'abord établir un lien de confiance et encore plus avec ces jeunes, qui viennent de régions plus éloignées, sont retirés de leur milieu (...). Avant d'être un enseignant, il faut être un éducateur, un peu comme le prolongement des parents qui souvent n'étaient pas là (...). Quand je parle du rôle d'éducateur, je vise le développement intégral de la personne pas seulement au plan académique mais aussi personnel (...). C'était beaucoup plus éducatif qu'académique (...). Ce que j'avais à cœur (...), la valorisation et la confiance dans le potentiel de l'élève. J'avais toujours en tête d'exploiter ce qu'ils avaient comme qualités. C'est sûr que l'on travaillait sur ce qu'ils avaient à développer. Je renforçais toujours le côté positif que je voyais chez eux pour élever leur estime, leur confiance en eux (...). Il faut travailler avec nos jeunes aussi au niveau de la connaissance de soi au niveau personnel, de l'émotion, du senti, de ce qu'ils sont comme entité globale, au niveau de leur âme, de leur conscience, de leur situation dans la vie, ce qui les entourent, de leur rôle à jouer dans l'environnement, de la nature, de l'interaction qu'ils ont, de la communication qu'ils peuvent avoir avec le règne animal, le règne végétal, l'ouverture de la conscience avec la vie.

À la fin de sa deuxième secondaire, Catherine s'est engagée dans un parcours professionnel court qui s'est interrompu à ses 18 ans, à la rencontre de son ex-conjoint, malgré l'aide d'un interprète ou d'un enseignant. Comme le retient

l'enseignant signifiant de Catherine, un décalage important s'opère entre l'âge et le niveau de scolarité de l'élève, de même que ses expériences personnelle et professionnelle. Les expériences de stage deviennent un outil pour apprendre à se connaître soi-même, favoriser le développement de la personne, son potentiel, son autonomie, ses qualités, ses difficultés en relation avec son environnement professionnel. De manière plus pragmatique, des évaluations sont effectuées au sujet des compétences, des habiletés ou des aptitudes du jeune dans son milieu de travail, par exemple, au plan de l'horaire, du sens de l'initiative, de sa relation avec les employeurs. L'enseignant met en garde au sujet de l'accès à un tel programme de formation tardivement vers 18 ans, âge où le jeune risque d'arrêter ses études et son inclusion professionnelle, à l'instar de Catherine.

Catherine : Au secondaire II, j'étais en échec. Le professeur m'a quand même proposé d'aller à la [Polyvalente] de [Ville] (...). J'ai été transférée au professionnel court (...). Un an et demi (...). J'avais 18, 19 ans (...). Vers l'âge de 18, 19 ans, j'ai rencontré mon ex-conjoint (...). Il y avait plusieurs choix de métiers. J'ai choisi la coiffure. J'avais l'aide d'un interprète (...). Il y avait un enseignant qui était responsable des stages. Il m'a trouvé un stage.

Enseignant : À partir de [date], (...) je suis allé à la [Polyvalente] de [Ville] (...). Je faisais partie d'un groupe d'enseignants qui étaient affectés au programme d'alternance école-travail (...). On avait des jeunes qui arrivaient à l'âge de 16 ans, 17 ans avec une scolarité qui pouvait être de quatrième, cinquième, sixième année (...). Pour récupérer ces jeunes, parce que ne pouvant pas continuer à l'école, intégrer le marché du travail sans expérience, sans formation, cela était quasiment voué à l'échec et ces jeunes se retrouvaient en partie sur le bien-être social à court terme. Cette voix a été explorée parce que l'on s'est dit que ce sont des jeunes qui avaient un potentiel pour pouvoir gagner leur vie par le travail, devenir autonome (...). Le jeune pouvait aller jusqu'à quatre, cinq stages maximum, les premières années, pour lui permettre d'explorer le milieu du travail (...). On se servait beaucoup de ça pour qu'ils apprennent à se connaître. En faisant un tel travail, tu vas t'apercevoir que tu as tel potentiel, telles qualités, telles difficultés. On travaillait à partir de cela pas uniquement pour faire un bon travailleur mais pour faire une bonne personne (...). Le rôle de l'éducation se situe là au niveau de la connaissance de toi-même dans le milieu de travail (...). Pour le

suivi, après un stage, nous avions des évaluations régulières au niveau des habiletés du jeune, ses aptitudes dans le milieu de travail, son rendement avec l'employeur par rapport aux exigences que nous avions. Nous faisons un suivi avec l'employeur. Il y avait une évaluation après chaque stage (...). La formation était reconnue et permettait d'aboutir, à la fin du stage, à une attestation de travail (...). On avait un volet « Compétences » (...). Cela portait au niveau de l'horaire, du sens de l'initiative, de sa relation avec les employeurs. On avait différents critères comme cela, assez pratiques, que l'on pouvait facilement évaluer (...). Si le jeune sourd se retirait à 17, 18 ans en ayant quitté le programme régulier, le programme de stages, pendant trois ou quatre ans, il pouvait ne rien faire ou faire n'importe quoi, sinon essayer de retourner aux études. L'autre possibilité était la formation aux adultes.

Employeurs

Dans son parcours professionnel court, Catherine a acquis de l'expérience sur le marché du travail à partir de stages non rémunérés, permettant la réalisation d'emplois rémunérés ne requérant ni diplôme ni spécialité par la suite. L'enseignant soulève le lien étroit entre l'école et les employeurs, ce qui a pu faciliter le soutien auprès du jeune, compte tenu de l'offre d'emplois sélectionnés, de la sensibilisation du milieu à la culture sourde et l'accès à une formation en signes, d'une prise en charge des assurances et des aménagements visuels. Toutefois, Catherine met en évidence la difficulté de communication avec les employeurs, par exemple, au moment de révéler son curriculum vitae. D'après Catherine, la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu, de même que les critères d'embauche et les tests de sélection sont des obstacles majeurs à sa participation sociale, avec des scores de -3 (tableau E.13). Catherine a une perturbation grave de sa participation sociale dans le domaine du travail, avec des scores de 3 (tableau E.7), à choisir un métier ou une profession, rechercher un emploi régulier ou temporaire, par exemple, pour préparer un CV, une entrevue, contacter l'employeur. Elle est en situation de handicap complète, en ce qui a trait à la possibilité d'occuper un emploi rémunéré, avec une moyenne de 0 (tableau E.7).

Catherine : Mon programme professionnel a duré (...) un an et demi (...). J'aurais préféré avoir un diplôme, mais c'était difficile de l'avoir. C'est l'expérience sur mon CV qui m'a plus aidée à trouver un emploi, par exemple, le fait d'avoir fait du ménage, des stages non rémunérés comme à la pharmacie. Je n'avais pas de diplôme. Le [Centre de récupération] m'a engagé, même si je n'avais pas de diplôme (...). Les premiers emplois rémunérés que j'ai eus, c'est à [Centre de récupération] et chez [Restaurant rapide] (...). Je suis Sourde. Lorsque je donne mon CV, les personnes que je rencontre ne me comprennent pas parfois. C'est difficile de communiquer (...). Ce qui est difficile, c'est lorsque la personne parle, parfois je ne comprends pas les mots, le sens.

Enseignant : On avait des jeunes avec très peu de potentiel, que l'on croyait même assez limités, qui avec l'effort, le soutien des employeurs, réussissaient à se trouver un travail. Un stage, c'est quand même exigeant pour les employeurs. Lorsque tu arrives avec un jeune qui communique uniquement en signes et que les employeurs et les employés ont peu de formation (...). Presque tous les employeurs, la majorité souvent, ouvraient leurs portes à nos jeunes. On avait donc des jeunes en difficulté qui réussissaient à se trouver du travail. D'autres qui avaient le potentiel pouvaient déboucher sur un emploi (...). C'était très varié. C'est sûr que le jeune pouvait ne pas avoir beaucoup de formation académique, par exemple, être en sixième année du primaire, secondaire I. Il n'avait pas le niveau de formation pour aller au secondaire III ou IV, dans des cours de cheminement pratique. Il pouvait aller dans des emplois qui n'exigeaient pas de spécialité. On avait beaucoup de jeunes en entrepôt, en entretien ménager, dans les bibliothèques, le marché de l'alimentation, qui étaient très ouverts, en restauration, dans le lavage d'auto, des garages, l'assemblage de pièces électroniques, les hôtels, les hôpitaux, les buanderies (...). Les employeurs étaient en région (...). La majorité connaissait le monde des Sourds (...). On assurait un suivi, un soutien, même une formation si cela était désirée au niveau des signes. On assurait aussi une protection en cas d'accident, en ce qui a trait aux assurances. On les dégageait de toutes responsabilités. Les conditions étaient quand même favorables pour les employeurs (...). Les adaptations qui pouvaient se présenter le plus souvent concernaient la sécurité. On ne pouvait pas mettre le jeune dans des situations où l'audition était nécessaire, où cela aurait pu être dangereux. Je pense, entre autres, aux entrepôts avec charriots élévateurs. Il y avait des restrictions à ce niveau. La majorité des métiers étaient assez accessibles (...). C'était justifié au niveau légal, parce que c'était les règles de la CSST. Les employeurs devaient se conformer (...). Il y a eu des accommodements comme cela, par exemple, une lumière pour la pause.

Amis

Des amis entendants ont pu aider Catherine, lors de la poursuite de ses études au primaire dans la ville proche du domicile de ses parents. Une adaptation est nécessaire au plan de la communication orale ou gestuelle. Les amis sourds ont pu jouer un rôle de facilitateur mineur, avec un score de 1 (tableau E.11), à sa participation sociale, complète, avec un score de 9 (tableau E.7), lors de ses activités bénévoles, comme occupation principale.

Catherine : Des fois oui par rapport à la signification des mots. J'ai eu de l'aide à ce niveau (...). Je demandais à un ami ou l'enseignant (...). J'avais un ami entendant à [Ville] (...). Parfois (...), les amis de mon conjoint (...) vont m'aider (...). Avec des amis entendants qui articulent vite, je suis parfois obligée de leur demander de parler plus lentement (...). Si la personne aime communiquer avec la langue des signes, il n'y a pas de problème (...). Des fois, je vais à Montréal voir des amis. Quand je vais au centre de loisirs à Montréal, je retrouve tous mes amis sourds.

Mère : Quand le poste a été aboli ici à [École], alors que c'était une grosse polyvalente, elle était avec des entendants et elle avait des amies entendants. J'aimais ça. C'est là qu'elle aurait pu continuer.

4.6.3 Macroenvironnement sociétal

Des facteurs de soutien sont signifiants dans l'environnement de Catherine au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent dans l'environnement de Catherine dont le gouvernement, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] et des organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde.

Le cas de Catherine montre de manière éloquent le manque de ressources attribuées en région, par exemple, en services d'interprétariat pour intégrer même une classe en adaptation scolaire, obligeant alors une éducation purement oraliste. D'après Catherine, les services éducatifs ont été un obstacle majeur à sa participation sociale, avec un score de -3 (tableau E.14). La mère de Catherine fait part de son acharnement à rechercher de moindres ressources non prises en charge à ce moment par la commission scolaire, le ministère, pour des aménagements quotidiens, en s'organisant sous forme d'association de parents d'enfants sourds.

Catherine : J'ai commencé l'école à [Ville] de l'âge de cinq ans jusqu'à 12 ans environ. J'étais à [École] (...). À l'école, j'étais avec un groupe d'élèves sourds, mais il n'y avait pas d'interprète. Il n'y avait pas de signes. C'était un enseignement strictement oraliste (...). J'ai entendu parler de la langue des signes (...) à 18 ans (...). J'ai essayé une année au secondaire à [Ville]. Cela a été un échec, parce qu'il n'y avait pas d'interprète. J'étais la seule élève sourde avec des entendants. Le professeur ne faisait pas de signes (...). J'avais de la difficulté à passer les examens.

Mère : Quand elle allait pour ses examens d'oreilles, les orthophonistes nous ont dit de ne pas apprendre les signes (...). Elle a commencé l'école très jeune. Elle avait trois ans, trois ans et demi (...). La commission scolaire m'avait dit que si l'on réussissait à trouver quelqu'un pour le transport, on était prêt à nous aider. Il fallait se battre (...). Pour l'époque, on n'avait pas le choix. C'est sûr qu'au début, on n'avait rien (...). C'est comme ça qu'elle a pu aller à l'école (...). Cela lui prenait 20 minutes (...). La commission scolaire payait le taxi (...). C'est à ce moment que l'on s'est dit ce dont on avait besoin en tant que parents d'enfants sourds (...). On n'était pas beaucoup, seulement quatre, cinq (...). Mon mari (...) a été le premier président de l'[Organisme], en [date], au [Région]. On se trouvait à aider les autres parents et à travailler ensemble. C'est comme ça que l'on a réussi à se faire aider pour obtenir des appareils. Pour Catherine, le gouvernement nous avait fourni des aménagements comme les lumières quand cela sonnait à la porte, le téléphone pour parler avec un clavier (...). Elle était intégrée avec d'autres cas, toutes sortes d'handicaps (...), de différents âges (...). C'est ce que l'on aimait moins (...). Elle était avec des élèves entendants et des sourds dans sa classe (...). Cela a duré quelques années. Après, nous avons déménagé (...). Elle était dans une classe spécialisée pour les sourds (...). C'était une école normale mais avec une classe à part juste avec des élèves sourds (...). Il ne

faut pas isoler ces enfants (...). À la récréation, elle était avec des élèves entendants. Cela fait épanouir plus ces enfants (...). Cela allait bien avec elle à l'école. Elle apprenait bien.

Catherine a vécu la période d'institutionnalisation, favorisée jusque dans les années 1995, s'illustrant par le manque de ressources dans les établissements des régions et le transfert des élèves sourds dans les écoles spécialisées de grands centres tels que Montréal ou Québec, en étant éloignés de leur famille. Catherine a pu avoir accès tardivement à l'apprentissage de signes, le français signé, à l'âge de 13 ans, puis à une première langue d'usage, la langue des signes, seulement vers 18 ans. Catherine s'est retrouvée en échec scolaire, avec une perturbation grave de sa participation sociale dans la plupart des activités du domaine de l'éducation, avec des scores allant de 2 à 3 (tableau E.3) et ce, tout au long de sa scolarité. Le retard cumulé de Catherine pour répondre aux exigences du programme scolaire a pu accentuer encore plus la différence d'âge avec les autres élèves de sa classe. L'enseignant souligne les difficultés d'apprentissage des élèves sourds sur la base du français, comme première langue. La mère de Catherine fait part de sa désillusion au sujet de l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale de sa fille, compte tenu du transfert de responsabilité dans la prise en charge éducative.

Catherine : J'ai été transférée à [Ville] (...). L'[Institut des Sourds] pour le primaire et la [Polyvalente] de [Ville] pour le secondaire (...). J'ai déménagé dans une famille d'accueil à [Ville] (...). J'ai appris tranquillement les signes (...). Seulement en français signé (...). Cela m'a aidé dans l'apprentissage des signes. C'était important pour m'aider à passer les examens (...). J'ai appris cela tard, à l'âge de 13 ans. Les plus jeunes qui étaient à l'Institut connaissaient déjà les signes (...). Je ne comprenais rien, parce que j'avais appris à signer tard (...). Les entendants sont toujours avec le même groupe d'âge tandis qu'avec les élèves sourds, tu te retrouves avec des élèves qui n'ont pas le même âge que toi. Alors que j'avais 14 ans, il y avait d'autres élèves qui avaient 11 ans, 13 ans dans la même classe (...). Les examens au secondaire I et II n'étaient pas faciles non plus. Pour les Sourds, c'était difficile (...). J'ai été jusqu'au secondaire II, à [Ville] (...). J'ai entendu parler

de la langue des signes (...) à 18 ans (...). Ce n'est ni à l'Institut ni à la [Polyvalente] de [Ville].

Mère : À un moment donné, l'adaptation scolaire pour les sourds a été abolie ici à [Ville] (...). Il n'y avait pas assez d'enfants sourds, d'après la commission scolaire (...). Elle a été obligée de poursuivre ses études à [Ville] (...). Tout était payé par la commission scolaire (...). À part ça, je l'habillais (...). Je lui payais ses frais de transport en autobus. Elle descendait en fin de semaine quand il y avait des congés (...). J'ai regretté (...). Quand le poste a été aboli ici à [École], alors que c'était une grosse polyvalente, elle était avec des entendants et elle avait des amies entendants. J'aimais ça. C'est là qu'elle aurait pu continuer. Je trouvais qu'elle était trop jeune pour partir à l'extérieur, à [Ville] (...). Si elle avait continué à [Ville], Catherine aurait poursuivi ses études et aurait eu son salon de coiffure. Cela n'aurait pas été pareil.

Enseignant : Dans les années 1960, 1970, la clientèle de [Région] était regroupée dans des institutions. Après cela, on a eu l'effet contraire, la désinstitutionalisation qui a fait en sorte que ce sont les services qui allaient en région, pour desservir les jeunes (...). À cette époque-là jusque dans les années 1995 environ, les étudiants en région étaient souvent amenés à se regrouper dans des institutions d'enseignement localisées, entre autres, à [Ville]. Catherine faisait partie de cette institution. C'était en majorité ou presque exclusivement des élèves sourds avec différents degrés de surdité, des sourds profonds, légers (...). Lorsque l'[Institut des Sourds] a été ouvert dans les années 1960, il n'y avait pas de signes (...). Aujourd'hui, cela nous paraît aberrant. La consigne était que nous ne devions pas faire de signes. « Ils liront sur vos lèvres. Il faut qu'ils développent cela. Ensuite la langue des signes est arrivée dans la classe. Après cela, on a intégré le français signé dans le but de soutenir l'enseignement (...). Notre enseignement était toujours soutenu par les signes, mais avec la parole (...). En communication directe avec un Sourd, sa langue maternelle est la langue des signes (...). On pouvait utiliser la langue des signes pour exprimer ce que l'élève ne pouvait pas comprendre en français signé. C'était quand même exigeant parce que cela n'était pas dans leur structure, leur façon de penser. Ils avaient une façon de penser en Sourd, de se structurer en Sourd. Se structurer en français, c'est assez exigeant (...). Pour la majorité, c'est un apprentissage assez difficile.

D'après l'enseignant, dans le cadre institutionnel, seulement une minorité d'élèves ont pu poursuivre un programme ordinaire avec un interprète, puis des études postsecondaires, être en réussite et ainsi accéder à des métiers plus valorisés. La

plupart, comme Catherine, se sont retrouvés dans le programme d'alternance école-travail, à la [Polyvalente] de [Ville]. Catherine a entrepris un professionnel court en inclusion partielle avec un élève sourd dans une classe d'entendants tout en bénéficiant de services d'interprétariat. Malgré cela, Catherine s'est retrouvée en échec dans l'apprentissage du français, avec une participation grave de sa participation sociale à réaliser des examens, avec un score de 2 (tableau E.3), l'écart avec les élèves entendants devenant encore plus grand. Tout de même, n'ayant réussi à obtenir de diplôme, Catherine fait valoir ses expériences de travail dans son établissement. L'enseignant retient la réussite de nombre d'élèves en leur permettant d'obtenir une attestation, des expériences de stage et une inclusion sur le marché du travail, mais reconnaît aussi le décrochage souvent du programme pour effectuer plutôt une formation aux adultes.

Catherine : J'ai suivi un programme professionnel court avec un apprentissage sur les métiers de coiffure, esthétique et manucure (...). Un an et demi (...). J'étais aussi intégrée avec des élèves entendants dans certains cours comme le français, les mathématiques en étant accompagnée d'un interprète. On était deux élèves sourds avec un interprète, un professeur et le reste des élèves entendants (...). Avec les élèves sourds, les élèves entendants et un interprète, c'est plus facile à comprendre (...). Les examens au niveau du secondaire III étaient trop difficiles pour moi. J'étais toujours en échec (...). C'était trop difficile par rapport au vocabulaire (...). C'est vraiment différent les entendants et les Sourds (...). Les entendants étaient beaucoup plus avancés au niveau scolaire que les Sourds (...). Les Sourds finissent leurs études beaucoup plus tardivement (...). J'aurais préféré avoir un diplôme, mais c'était difficile de l'avoir. C'est l'expérience sur mon CV qui m'a plus aidée à trouver un emploi, par exemple, le fait d'avoir fait du ménage, des stages non rémunérés comme à la pharmacie.

Enseignant : C'est sûr que c'était une minorité de nos élèves qui pouvaient faire le programme régulier, aller au CEGEP puis à l'université (...). L'interprète accompagnait les élèves intégrés dans des classes régulières où le professeur ne connaissait pas les signes (...). Au milieu collégial, ils étaient accompagnés par des interprètes (...). J'ai eu un étudiant au secondaire qui est allé en aéronautique. Un autre est devenu bibliothécaire. Certains ont réussi. Il y en a même qui sont allés à Gallaudet, l'école des Sourds aux États-Unis,

pour suivre une formation (...). Pour ceux qui n'étaient pas capables de poursuivre de telles études mais voulaient continuer, il y avait le programme de stage, (...) ce que l'on appelait l'alternance école-travail, pour des jeunes de 16, 17, 18 ans. Ils étaient localisés dans d'autres écoles, souvent à la [Polyvalente] de [Ville]. Ces jeunes n'ayant pas réussi à compléter leur programme scolaire avaient une formation qui les amenait à aller sur le marché du travail, les sensibiliser au monde du travail en faisant des stages à différents endroits (...). Si le jeune, après deux ans, fonctionnait très bien, était grandement intéressé par le milieu, avait 18 ans, l'âge pour pouvoir travailler et que l'employeur était désireux de l'engager, il s'en allait travailler. La très grande majorité de ceux que j'ai connus, peut-être à 90 %, sont sur le marché du travail (...). Lorsque le jeune terminait le stage, il avait son attestation comme quoi il avait travaillé tant d'heures dans tel milieu et qu'il était apte à faire telle ou telle fonction. Cela faisait partie de son dossier académique, son dossier scolaire (...). Il y a tous ceux qui décrochaient et après un certain temps allaient en formation aux adultes. C'était souvent le cas. Au bout de deux, trois ans, le jeune était un peu saturé de l'éducation.

Catherine a pu bénéficier d'un soutien sous forme de prestations de l'assurance-emploi lors de son dernier emploi et d'allocation, une aide qui lui paraît tout de même faible compte tenu de ses problèmes de santé, de sa situation de handicap complète à occuper un travail rémunéré, avec une moyenne de 0 (tableau E.7), qui vont l'obliger à faire une demande pour invalidité. Cette situation rappelle celle de la mère de Catherine, obligeant l'aidant naturel à pourvoir la famille d'un seul revenu sans un soutien financier sinon peu du gouvernement, à l'instar de son conjoint actuel.

Catherine : Cela fait depuis deux ans et demi que je suis malade (...). Je n'étais plus capable de travailler (...). Avant, j'avais un salaire, plus maintenant. J'ai épuisé mon chômage, puis je n'avais plus rien (...). [Conjoint] a un salaire. On doit faire attention (...). C'est un peu difficile. Il faut que j'attende. En fait, j'essaie de faire des démarches pour avoir un papier d'invalidité.

Mère : J'ai fait des deuils sur pleins de choses pour m'occuper de mon mari. Je suis une aidante naturelle. On n'a rien (...). Je veux dire que l'on n'a aucune aide. J'ai ma petite rente de travail. On vit avec les pensions. On s'organise avec ça (...). J'étais habituée d'avoir un bon salaire. Mon mari

aussi. Quand sa maladie est arrivée, c'est terminé. On n'avait plus rien. Quand on ne travaille plus, on vit avec nos pensions (...). Je vis avec sa maladie au jour le jour (...). Le gouvernement donne tout de même, à chacun, une allocation d'environ 2000 \$ ou 2500 \$ par année pour les sourds.

Catherine a une perturbation modérée de sa participation sociale, avec un score de 5 (tableau E.7), à utiliser des services de placement ou d'orientation autres qu'en milieu scolaire, ce qu'elle réalise sans difficulté, avec un score de 1 (tableau E.8), mais en ayant besoin d'une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9). Par contre, Catherine a une perturbation grave de sa participation sociale, avec un score de 0 à 3 (tableau E.7), à choisir un métier ou une profession, rechercher un emploi régulier, préparer un CV ou une entrevue, communiquer avec un employeur, même à rechercher un emploi temporaire. Elle se dit tout de même satisfaite des services de placement ou d'orientation autres qu'en milieu scolaire, avec un score de 4 (tableau E.10). D'après Catherine, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] lui a permis d'obtenir un premier emploi rémunéré, en entretien ménager, dans un contexte où elle considère la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu comme un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.13). Sa situation familiale n'a pu toutefois lui permettre de concilier la garde de ses enfants avec son travail à ce moment.

Catherine : Le premier emploi rémunéré que j'ai eu, le SEMO l'a trouvé pour moi. C'était de faire de l'entretien ménager dans un poste de police pendant les fins de semaine. J'ai fait ça six mois. Les fins de semaine, je ne pouvais pas voir mes enfants. Je ne voyais pas mon conjoint, parce que lui travaillait pendant la semaine. Mes enfants venaient me voir toutes les deux semaines. Je ne pouvais pas les voir parce que je travaillais vendredi, samedi, dimanche. J'ai averti mon patron que je ne pouvais plus continuer, parce que je ne voyais plus mes enfants. Ensuite, j'ai trouvé la [Centre de récupération]. Je suis restée un an. En dernier, cela a été [Service de restauration rapide]. Ensuite, je suis tombé malade.

La mère de Catherine rappelle l'importance d'avoir fondé un organisme de soutien dans sa région pour lui permettre d'obtenir des aides techniques et des aménagements visuels à son enfant sourd. Le développement de ces services a pu influencer sur la participation sociale des enfants sourds qui, comme Catherine, en ont besoin dans le domaine de l'éducation (tableau E.3). Il faut souligner l'importance d'un organisme de défense des droits de la personne sourde qui a permis à Catherine de débiter l'apprentissage de la langue des signes québécoise, à 18 ans, à la sortie du secondaire. Elle a pu renforcer cet apprentissage dans le même organisme où elle effectue la majorité de ses activités, avec son conjoint, ses enfants, ou encore d'autres personnes sourdes. Catherine a ainsi une participation sociale complète à réaliser des activités bénévoles comme occupation principale, avec un score de 9 (tableau E.7). Cette occupation non rémunérée lui permet de se valoriser, en participant même dans les prises de décisions au conseil d'administration, la communication dans l'organisation des loisirs. L'organisme a pu également lui offrir de l'aide pour formuler une demande d'invalidité auprès du gouvernement.

Catherine : J'ai entendu parler de la langue des signes, entre autres, au [Organisme] (...). À 18 ans, lorsque j'ai quitté le secondaire. Ce n'est ni à l'Institut ni à la [Polyvalente] de [Ville] (...). La plupart des Sourds signaient (...). J'étais la seule à utiliser le français signé. J'ai appris tranquillement. Je préfère de beaucoup la langue des signes québécoise au français signé, parce que c'est beaucoup plus long de faire la structure des phrases avec le français signé (...). Les seules activités que j'ai, c'est ici au [Organisme] (...). Le matin, [Conjoint] s'en va travailler. On se voit le soir. La fin de semaine, on est ensemble. On joue aux dards (...). Mon garçon a 19 ans. Ma fille va avoir 17 ans (...). Des fois, on vient ici au [Organisme] (...). Je joue aux dards. Je suis au conseil d'administration du [Organisme] (...). Je m'occupe de la publicité sur tout ce qui touche les loisirs. C'est une fois par mois (...). Je prépare la publicité et [Conjoint] met l'affiche dans la salle communautaire (...). [Coordonnateur] du [Organisme] me donne du soutien. Par exemple, il m'a aidé à remplir le formulaire de demande d'une pension pour invalidité.

Mère : On a formé un [Organisme] (...). C'est à ce moment que l'on s'est dit ce dont on avait besoin en tant que parents d'enfants sourds (...). C'est comme ça que l'on a réussi à se faire aider pour obtenir des appareils. Pour Catherine, le gouvernement nous avait fourni des aménagements comme les lumières quand cela sonnait à la porte, le téléphone pour parler avec un clavier. On avait tout ça. Cela nous avait aidés. Cela nous avait ouvert des portes.

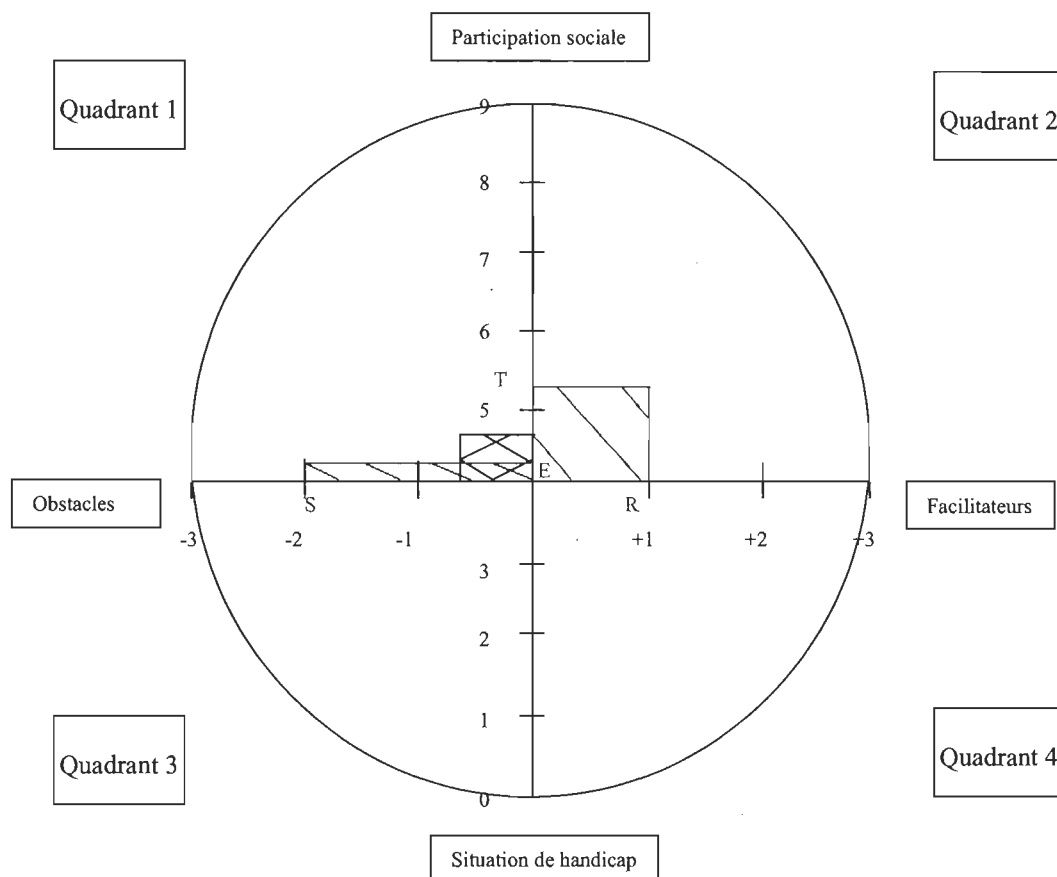
4.7 Jacques

Jacques est une personne sourde âgée de 42 ans, qui communique de manière privilégiée en langue des signes québécoise et de manière oraliste français (tableau E.1). Il indique avoir une surdité totale depuis la naissance. Il a poursuivi un programme professionnel court en trois ans en ayant pu obtenir un diplôme de menuisier d'agencement lors de sa quatrième secondaire dans un milieu rural. Au primaire, sa scolarité a été effectuée en milieu urbain. Il est actuellement en emploi permanent à temps plein dans une ébénisterie où il travaille 40 heures par semaine en faisant du temps supplémentaire jusqu'à 45-50 heures par semaine. Il vit dans un milieu urbain. Il gagne 15 dollars de l'heure, ce qui revient à un salaire annuel brut d'environ 30 000 dollars.

Le profil de Jacques se caractérise par de la résilience (figure 4.7). Malgré nombre d'obstacles majeurs dans son environnement, avec des scores de -3 (tableaux E.13 et E.14), au plan des services éducatifs et du marché du travail, Jacques a une participation sociale seulement avec une perturbation modérée dans les domaines de l'éducation et du travail, respectivement avec des moyennes de 4,08 et de 5,33 (tableau E.19). Le macroenvironnement sociétal est le plan qui oblige la résilience de Jacques compte tenu, entre autres, des obstacles majeurs, avec des scores de -3 (tableaux E.13 et E.14), tels que les services éducatifs de son milieu, l'accès aux prêts

et bourses aux étudiants, la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu, les critères d'embauche et les tests de sélection.

Figure 4.7 Profil de Jacques



Légende :



: Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale.



: Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale.



: Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale.

R : Réseau social (soutien de votre entourage).

T : Travail.

S : Services éducatifs.

E : Éducation.

Le réseau social, avec une moyenne de 1 (tableau E.19), joue un rôle de facilitateur mineur sur sa participation sociale, ayant pu influencer ainsi sur une libération chez Jacques. Par là, le microenvironnement personnel de Jacques, avec la famille dont ses parents, un frère et un beau-frère entendants, a pu être un facilitateur mineur à moyen, avec des scores de 1 ou 2 (tableaux E.11 et E.12). Le mésoenvironnement communautaire retient des collègues de travail, d'études, qui sont des facilitateurs mineurs, avec un score de 1 (tableau E.11), puis des amis qui sont tantôt des facilitateurs moyens, avec un score de 2 (tableau E.11), tantôt des obstacles moyens, avec un score de -2 (tableau E.12), à sa participation sociale.

Jacques évoque la difficulté de compréhension sur la base du français oral et écrit, le manque d'informations, de communication en langue des signes québécoise [LSQ] à un niveau avancé d'enseignement, ce qui a pu retarder ses apprentissages, lorsqu'il se compare aux pairs entendants. Jacques formule le regret de n'avoir pu poursuivre ses études dans une institution spécialisée pour les Sourds, dont l'enseignement aurait pu tenir compte de la culture sourde. Nombre d'efforts ont dû être faits, marqués par sa résilience, pour poursuivre une formation en menuiserie, puis être inclus sur le marché du travail.

Jacques : En maternelle (...), au primaire (...), il aurait fallu que ce soit de la LSQ avancée, mais il n'y en avait pas (...). C'était long pour comprendre (...). J'aurais préféré être avec un groupe de Sourds pour que cela avance plus vite (...). Je manquais beaucoup d'informations (...). C'était le cas presque pour chaque mot, il fallait faire beaucoup d'efforts pour en trouver le sens (...). Si nous avions eu une formation plus spécifique au niveau de la culture sourde, cela aurait peut-être été possible d'aller plus loin (...). J'étais très bon à prendre les mesures (...). J'ai été jusqu'au secondaire IV (...). Pour le secondaire V, il faut passer le français (...). J'ai suivi un cours professionnel en menuiserie (...). J'ai quitté l'école pour aller travailler.

Jacques révèle des frustrations, entre autres, au cours de son dernier emploi, la discrimination salariale par rapport à un entendant, le sentiment d'isolement dans un milieu entendant, les difficultés de communication avec l'employeur, la décision de changer de milieu d'emploi. Dans son emploi actuel, Jacques a une facilité de communication avec l'employeur, bien que des difficultés puissent survenir avec des employés ou des clients. Jacques montre une curiosité et une capacité d'apprendre par la suppléance visuelle, lui ayant permis de prendre des responsabilités dans son emploi vis-à-vis des autres employés, ce qui a pu être une source de satisfaction pour lui et l'inciter à poursuivre dans ce milieu. Une autre source d'engagement apparaît dans l'engagement de Jacques, en tant que président d'un organisme de défense des droits de la personne sourde.

Jacques : L'ancienne usine où je travaillais (...), j'avais déjà de l'expérience puisque j'avais eu un cours dans ce domaine (...). J'y ai travaillé pendant environ 10 ans (...). J'ai demandé au chef d'entreprise d'engager un interprète lors des réunions (...) en lui donnant une lettre d'information, que je pouvais obtenir des services d'interprétariat auprès du [Service régional d'interprétariat] (...). Il ne l'a jamais fait (...). Tout le monde pouvait comprendre ce qu'il disait, sauf moi. J'étais le seul Sourd (...). J'aurais aimé travailler avec deux ou trois Sourds (...). Dès qu'un nouvel employé arrivait, il avait un salaire plus élevé que le mien, malgré l'expérience qu'il avait (...). J'étais pas mal frustré (...). J'étais déçu. J'ai décidé de travailler ailleurs (...). Si j'avais su avant comment procéder, j'aurais probablement fait des plaintes pour discrimination (...). Dans mon emploi actuel (...), je demande à mon patron, par exemple, quand on a de la difficulté à communiquer ensemble avec les employés (...). Je communique plus avec lui (...). Certains communiquent avec moi par écrit pour que cela soit plus facile pour moi (...). La communication est plus difficile lorsque tu es Sourd et tu risques de faire répéter le client pour être bien sûr de comprendre, par exemple, la longueur des mesures, la couleur (...). Lorsque l'on a changé de machine, le patron m'a montré la base (...). J'avais la curiosité d'apprendre comment cela fonctionnait (...). Moi, je suis plus visuel (...). Cela n'a pas été facile, mais j'ai appris. Les autres sont restés surpris que je sois le seul à savoir l'utiliser (...). Il n'y a que le patron et moi qui savons comment utiliser la machine (...). Je suis satisfait (...). Je ne veux pas quitter mon emploi, car ailleurs c'est moins flexible (...). Je suis président du conseil d'administration du

[Organisme]. Ma fonction, c'est de protéger les droits des personnes sourdes de [Région].

4.7.1 Microenvironnement personnel

Au plan du microenvironnement personnel, les parents de Jacques, ses frères et sœurs, son beau-frère et sa conjointe, ont pu jouer un rôle de soutien.

Parents

Les caractéristiques sociodémographiques permettent de retenir que les parents de Jacques sont entendants (tableau E.2). Son père a atteint un niveau de cinquième année. Le niveau scolaire pour la mère n'apparaît pas. Les parents de Jacques sont actuellement retraités. Son père a travaillé comme chef d'équipe machiniste à [Usine de pâte et papier], tandis que sa mère est restée au foyer.

Les parents de Jacques ont pu être marqués par la découverte de la surdité de leur enfant, bien qu'ils se soient appuyés l'un l'autre pour établir une relation proche, basée sur la confiance, avec leur fils. Jacques a pu obtenir plus d'information auprès de sa mère, lors de la poursuite de ses études. Après le secondaire, Jacques s'est mis un peu en retrait par rapport à ses parents. Il a donné une place importante à la communauté sourde, qu'il considère même comme une famille.

Jacques : J'ai été proche de ma mère, elle m'expliquait des choses, elle me donnait de l'information. Ma mère ne travaillait pas, elle restait toujours à la maison (...). Avant, je donnais un coup de main à mon père (...). Nous sommes proches, mais je n'ai pas le temps de les voir (...). Une fois par mois (...). Dans ma famille, (...) je suis le seul Sourd (...). Je me mets en retrait (...). Les Sourds forment une famille.

Mère : C'est sûr que j'ai trouvé cela dur (...). C'est sûr que cela donne un choc. Je me suis dit que cela n'est pas ma faute ni la sienne, s'il est comme cela et que l'on allait essayer de vivre avec cela en essayant de lui donner tout ce qui est en notre pouvoir pour le rendre autonome (...). J'ai été appuyée par mon mari (...). Je pense que c'est la confiance qui se dégageait de notre relation (...). C'est sûr qu'on se voit moins souvent qu'avant (...). Ce n'est pas tout à fait la même chose quand il était au secondaire et aujourd'hui.

Père : Au début, je trouvais cela dur (...). On l'a aidé. On s'est arrangés pour qu'il ait confiance en lui.

L'analyse qualitative fait ressortir un style parental propre à des parents défenseurs en jouant un rôle de facilitateur mineur à moyen, avec des scores de 1 à 2 (tableaux E.11 et E.12), à la participation sociale de Jacques, au plan de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif, puis dans le rôle de modèle relié au choix de carrière (tableaux E.15, E.16, E.17 et E.18). La mère de Jacques a pu apporter plus d'aide instrumentale que son père, la première considérant être « fortement en accord » d'avoir accordé ce type de soutien à son fils, avec une moyenne de 3,86 (tableau E.15) et, le deuxième, être plutôt « en accord », avec une moyenne de 3,43. L'aide instrumentale s'illustre moins dans l'aide aux devoirs et leçons, mais plus au plan de son orientation scolaire et professionnelle, le plan d'intervention et de services, le développement de ses compétences, le soutien financier et la médiation avec les employeurs.

La mère de Jacques indique être « fortement en accord », avec une moyenne de 4 (tableau E.15) et son père, être seulement « en accord », avec une moyenne de 3, d'avoir aidé leur fils à faire ses devoirs et leçons à la maison, alors que Jacques indique avoir eu de la difficulté en ce sens, avec un score de 2, être insatisfait, avec un score de 2 et ne pas avoir eu d'aide pour réaliser des travaux scolaires à la maison, avec un score de 1 (tableaux E.4, E.5 et E.6). La mère de Jacques fait part aussi des limites pour ce type de suivi.

Mère : Pendant longtemps, il les faisait à l'école. Je m'occupais de ce qu'il faisait, mais il y a bien des choses que je ne pouvais pas lui montrer.

La mère de Jacques a pu s'engager plus que son père dans l'orientation scolaire de son fils, avec l'apprentissage des signes, mais la décision de privilégier un mode de communication oraliste à la maison, puis le choix de l'institution scolaire, la participation aux réunions avec le personnel scolaire, dans le comité de parents, en contact avec des parents sourds, ou encore des parents communiquant avec les signes. Les parents de Jacques ont pu soutenir leur fils au sujet de ses aspirations à poursuivre un programme de formation en menuiserie, à devenir ébéniste, en ayant pris une distance, aujourd'hui, dans les objectifs de sa vie actuelle.

Mère : Quand il a commencé à l'école (...), on nous avait dit de ne pas lui faire de signes, car sinon, il ne parlerait pas. Après, cela a commencé avec les signes. On a suivi les cours, mais à la maison, on lui parlait comme on fait là (...). Je regrette de ne pas avoir continué à les suivre (...), à apprendre les signes (...). On allait à l'école quasiment à chaque mois. On avait souvent des réunions. On a tout le temps fait partie du comité de parents (...). [Père] venait rarement. Il travaillait tout le temps (...). La première rencontre, il était avec moi, les autres fois, j'y allais seule (...). Avant, on allait à des réunions où il y avait des Sourds (...). Lorsque l'on se rencontrait, il y a plusieurs parents qui connaissaient les signes (...). Il y avait un professeur qui m'avait parlé de l'envoyer à Québec. Il y avait une école pour les Sourds. Je n'ai pas voulu (...). Je me disais qu'il était jeune pour partir à Québec. Je suis contente de ne pas l'avoir fait, parce qu'on lui aurait beaucoup manqué (...). Ensuite, il est allé à [Ville] et il a commencé à apprendre l'ébénisterie (...). Il était bien content d'aller là (...). Je ne l'ai jamais entendu parler d'emplois qu'il aimerait avoir autres qu'en ébénisterie (...). Il travaillait en ébénisterie. Il faisait des armoires. C'était de la mélanine. Il avait suivi son cours dans le bois (...). Il me disait tout le temps qu'il préférerait travailler dans le bois (...). Je lui disais qu'en prenant de l'expérience, plus tard il travaillerait dans le bois (...). Plus tard il m'est revenu : « Tu me l'avais bien dit, maman ». C'est de prendre de l'expérience (...). Depuis qu'il est chez lui, il fait lui-même ses objectifs, en fonction de ce qu'il a besoin. C'est sûr qu'aujourd'hui, on est un peu moins au courant de ce qu'il fait.

Les parents de Jacques ont pu donner encore des conseils à leur fils pour favoriser le développement de ses compétences, par exemple au plan de la gestion de ses finances, la ponctualité puis son autonomie. Un fait marquant est le rôle du père dans des apprentissages reliés aux travaux intérieurs de la maison, ce qui a pu influencer Jacques par la suite, tant dans le choix de son programme de formation que ses expériences de travail.

Jacques : Ils m'ont surtout donné des conseils pour gérer mon argent (...). Quand j'ai été adulte, ils tenaient à ce que je sois ponctuel, d'arriver à l'heure, pas en retard. Après 25 ans, que j'ai commencé à être en appartement, j'ai été capable de me débrouiller par moi-même.

Père : J'ai travaillé avec. Pas bâtir une maison, mais il venait m'aider (...). Cela pouvait être de peindre dans la maison (...). Il était content, parce que c'est lui qui faisait (...). Cela a pu l'aider dans ses expériences de travail précédentes.

Mère : Jacques n'était pas vieux, il avait environ trois ans. Si Aristide avait besoin du marteau, Jacques allait lui donner. Même chose avec d'autres outils. Il faisait des choses que d'autres qui n'étaient pas sourds ne faisaient pas (...). Je pense que c'est là qu'il a commencé à avoir la piqûre pour travailler dans le bois.

La mère de Jacques fait part de sa participation dans le plan d'intervention et de services, plus particulièrement en orthophonie. Toutefois, Jacques souligne l'importance d'informer les familles également sur les alternatives dans le cheminement scolaire de l'enfant sourd, le choix de l'institution scolaire, les associations de parents, les associations de Sourds.

Jacques : Je donnerais conseil sur les écoles où l'enfant peut aller. Je parlerais des associations de parents dont l'enfant est sourd, l'association des Sourds. J'expliquerais leurs différences et ce qui est plus intéressant.

Mère : Il y avait ce genre de rencontres (...). On discutait au sujet de ce qu'il apprenait comme la fois où j'ai demandé à ce que l'orthophoniste vienne à l'école plutôt que chaque élève aille à [Hôpital]. On nous avait répondu qu'on attendait que les parents le demandent. Je l'avais donc demandé. Jacques était encore jeune. Il n'avait pas quatre ans (...). Deux semaines après qu'on ait fait la demande, l'orthophoniste venait à l'école.

Les parents de Jacques ont pu apporter un soutien financier au cours du cheminement scolaire de leur fils, jusqu'à ce qu'il intègre le marché du travail.

Mère : Financièrement, c'est plutôt nous qui l'aidions quand on voyait qu'il en avait besoin (...). Les premières années qu'il a eu ses prothèses auditives, c'était le gouvernement qui payait. Rendu à un certain âge, le gouvernement ne paye plus les prothèses auditives. Il fallait qu'on lui paye (...). Depuis qu'il travaille, il n'a pas besoin de soutien financier pour ses dépenses quotidiennes.

Les parents de Jacques ont pu l'aider dans sa recherche d'emploi, même si cette activité a pu être réalisée, entre autres, avec difficulté, à partir d'appels téléphoniques de la mère auprès des employeurs, de l'accompagnement sur le milieu de travail.

Jacques : Avant, mon père m'aidait au moment de la recherche d'emploi pour faire l'entrevue. J'ai plus fait ma recherche d'emploi avec lui. Il est arrivé une fois que le patron ait lu mon CV et m'ait embauché une semaine après. Mon père lui avait expliqué que j'étais capable de travailler, que j'étais très visuel (...). L'ancienne usine où je travaillais, j'y avais été avec mon père.

Mère : Le pire que j'ai trouvé, c'est quand on cherchait un emploi pour Jacques. J'ai trouvé cela dur (...). Je faisais des appels téléphoniques (...). Cela n'a pas marché souvent (...). Les obstacles que j'ai rencontrés, c'est lorsque j'appelais et que je disais qu'il était Sourd, on me répondait : « S'il est Sourd, on ne peut pas le prendre » (...). Je pense que cela l'a beaucoup aidé d'aller voir des employeurs avec son père (...). Cela lui donnait confiance (...). Quand il travaillait chez [Ébénisterie], j'allais le chercher des fois. Les employés parlaient avec nous.

Père : On a toujours été où ce qu'il travaillait (...). J'ai été à [Ville] pendant une journée. Je suis entré dans l'entreprise et nous avons parlé (...). Je parlais à l'employeur pour lui demander comme cela allait avec Jacques. Il me disait qu'il n'y avait pas de problème (...). Il est travailleur. Il va vite. Il est fiable. Je n'ai jamais eu de mauvais commentaires des employeurs (...). Quand il a changé d'emploi, l'employeur était bien content de l'avoir. Il me l'a dit (...). Il comprend assez bien Jacques.

Les parents retiennent qu'ils sont seulement « en accord », avec une moyenne de 3,36 (tableau E.16), avec le fait d'avoir pu jouer un rôle de modèle relié au choix de carrière. Jacques a tout de même pu être informé des activités de son père, de son lieu de travail.

Jacques : Mon père travaillait à [Usine], une usine de pâte et papier. Il avait un bon salaire. J'aurais aimé travailler avec lui. [Usine] refuse d'engager des Sourds car c'est trop coûteux en assurance.

Mère : Jacques savait où son père travaillait mais il n'a pas rencontré de collègues de travail.

La mère de Jacques est plutôt « fortement en accord », avec une moyenne de 3,83 (tableau E.17) et, son père, seulement « en accord », avec une moyenne de 2,83, de lui avoir donné des encouragements afin de favoriser d'abord son développement, puis son cheminement, en visant plus particulièrement son inclusion sur le marché du travail.

Mère : Mes attentes étaient qu'il se trouve un emploi, parce qu'il voulait tellement travailler (...). On l'a tout le temps encouragé dans ses projets. On ne l'a jamais découragé en lui disant qu'il n'était pas capable de faire telle ou telle chose (...). Je suis satisfaite de son développement, de son cheminement.

La mère de Jacques est « fortement en accord », avec une moyenne de 3,83 (tableau E.18) et son père, plutôt « en accord », avec une moyenne de 3,14 (tableau E.18), pour dire qu'ils ont apporté du soutien affectif à leur fils. Ce type de soutien a pu prendre forme de discussions, par exemple, pour lui permettre de prendre confiance en lui-même, d'être heureux, d'être conscient, à partir de ses réussites, malgré les limites dans la communication avec ses parents, qui se sont appuyés plutôt sur un mode oraliste.

Jacques : Dans ma famille, (...) la discussion se limite à se dire bonjour. De l'information, je n'en ai pas (...). J'aurais aimé que mes parents communiquent en signes avec moi (...). Ils n'ont pas appris à signer.

Mère : J'ai tout le temps aspirée à ce qu'il soit heureux et qu'il soit comme les autres (...). Ce que l'on voulait de mieux pour Jacques, c'est qu'il réussisse (...). On l'a tout le temps soutenu moralement (...). J'avais toujours espoir qu'il puisse travailler (...). Il m'a dit qu'il aimait beaucoup son travail. Avant, il a travaillé chez [Ébénisterie]. Il était plus stressé à ce moment (...). Nous sommes habitués avec lui. On n'a pas de difficulté à le comprendre.

Père : On s'est arrangés pour qu'il ait confiance en lui (...). On a juste parlé avec lui, discuté de choses et d'autres. On a toujours voulu qu'il soit conscient.

Frères et sœurs

Jacques n'a pu bénéficier du soutien de ses frères et sœurs entendants dans la poursuite de ses études, par exemple. Toutefois, il faut mentionner le soutien de l'un de ses frères entendants, qui a pu être un facilitateur mineur à moyen, avec des scores de 1 à 2 (tableaux E.11 et E.12), malgré les limites dans la communication, en devenant un modèle, dans les aspirations de Jacques à travailler en restauration.

Jacques : Ma sœur qui était avant moi avançait rapidement dans sa scolarité. Lorsque je voulais lui demander de l'aide, elle me disait qu'elle n'avait pas le temps, parce qu'elle était en train d'étudier (...). J'ai un frère qui est propriétaire d'un restaurant (...). J'aimerais avoir un restaurant, être propriétaire (...). Si je reçois une lettre et que je ne comprends pas ce qu'il y a d'écrit, je vais demander à mon frère (...). Il m'aide au niveau de l'impôt (...). Lorsque l'on est tranquille, on peut discuter (...). C'est de manière oraliste. S'il y a quelque chose d'important à se dire, on va communiquer ensemble par écrit (...). J'aurais aimé qu'on puisse communiquer avec les signes ensemble.

Beau-frère

Un des beaux-frères entendants de Jacques a pu lui permettre d'acquérir une expérience de travail dans une usine, bien qu'il ait pu être confronté à l'opposition du siège social à engager une personne sourde, par la suite. De plus, Jacques retient que son beau-frère a pu être un facilitateur mineur à moyen, avec des scores de 1 à 2 (tableaux E.11 et E.12), voire une personne signifiante dans le choix de son programme de formation, en menuiserie.

Jacques : Pendant l'été (...), j'ai été engagé dans la compagnie où travaillait mon beau-frère, au cours des deux semaines où il n'y avait pas les employés (...). Mon beau-frère, le vice-président de l'usine, voulait m'engager, mais c'est le siège social qui ne voulait pas parce que j'étais Sourd (...). Celui qui m'a aidé pour trouver un métier, c'est seulement mon beau-frère (...). J'avais 16, 17 ans (...). Mon beau-frère m'a dit que ce serait peut-être mieux que je m'en aille en menuiserie vu que j'étais très bon à prendre les mesures. J'ai essayé et c'est là que j'ai commencé.

Conjointe

Jacques évoque la difficulté financière qu'il a à vivre avec un seul revenu familial, compte tenu de l'état de santé de sa femme, bien que sa situation familiale, avec sa conjointe Sourde, n'ait pas d'influence sur sa participation sociale, avec un score de 0

(tableau E.11). Il partage les limites de ses confidences avec sa conjointe quant à ses aspirations.

Jacques : La seule difficulté, c'est l'aspect financier. Si j'avais un salaire plus élevé, moi et ma conjointe, nous vivrions mieux (...). Je suis le seul à avoir des revenus (...). Elle est malade (...). Je ne sais pas si elle aimerait cela, les projets que je souhaiterais entreprendre.

4.7.2 Mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire de Jacques, plusieurs facteurs sont présents avec la direction d'école, les enseignants, les collègues d'études, les employeurs, les collègues de travail, des clients, les amis.

Direction d'école

Jacques retient les services éducatifs comme un obstacle majeur dans son environnement, avec un score de -3 (tableau E.14). Le manque de suivi dans les services, d'interaction avec des élèves sourds, d'adaptation de l'approche de communication, de services d'interprétariat dans le parcours professionnel, ont pu causer une perturbation grave sinon modérée de sa participation sociale, avec des scores de 2 à 7 (tableau E.3), pour des activités telles que suivre un cours dans une classe, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, réaliser des travaux scolaires à la maison, participer à des travaux d'équipe, suivre des cours spécialisés. Jacques renvoie à un besoin d'aménagement, d'aide technique ou humaine, avec des scores de 2, 3 et 4 (tableau E.5). Il est possible de souligner aussi le manque de formation de la direction d'établissement, par exemple, au plan des services d'orientation, d'orthophonie, d'interprétariat en classe et avec les autres

membres du personnel scolaire, ce qui a pu influencer une perturbation grave de sa participation sociale, avec un score de 2 (tableau E.3), pour l'accès aux services aux étudiants, une perturbation modérée, avec un score de 6 (tableau E.7), pour le choix d'un métier ou d'une profession. Malgré cela, Jacques a réussi à obtenir un emploi peu après avoir quitté le secondaire et même à devenir chef d'équipe comme le mentionne l'enseignant signifiant, d'après lui, en ayant su adapter son mode de communication, alors que Jacques retient le curriculum de sa formation professionnelle.

Jacques : En maternelle, j'étais avec des élèves handicapés (...). Tout le primaire, j'ai été avec un groupe de sourds (...). Nous étions dans une classe fermée avec un enseignant (...). Il utilisait la communication totale (...). Il nous enseignait les signes, mais lorsque l'on rencontrait des Sourds, les signes étaient différents (...). Au secondaire, j'ai été intégré dès la première année (...). Pour le français et les mathématiques, nous étions cinq élèves sourds avec un professeur spécialisé avec les élèves sourds. En géographie et d'autres matières, nous étions intégrés selon le niveau scolaire, secondaire I, II ou III, avec un interprète. On était trois élèves sourds dans la même classe alors que dans l'autre il y en avait quatre. On avait tous les trois des niveaux d'étude différents (...). Je n'ai pas pu rencontrer de conseiller d'orientation (...). On ne m'a jamais demandé ce que je voudrais apprendre pour travailler plus tard, par exemple, être chauffeur, etc. Il n'y avait rien (...). Je n'ai pas eu d'aide (...). Les services avec interprète, oui. Par contre, je manquais de services pour entrer en communication avec les autres membres du personnel de l'école. La plupart ne savait pas comment communiquer avec moi (...). Lorsque je montre mon CV, l'employeur sait que j'ai une expérience, c'est l'école, en formation professionnelle.

Mère : Avant de commencer l'école, j'allais trois fois par semaine pour l'amener en orthophonie (...). On allait à l'école quasiment à chaque mois. On avait souvent des réunions (...). Il y avait ce genre de rencontres (...). On discutait au sujet de ce qu'il apprenait comme la fois où j'ai demandé à ce que l'orthophoniste vienne à l'école plutôt que chaque élève aille à [Hôpital] (...). Quand il a commencé à l'école, on lui a dit de ne pas faire de signes, parce qu'il ne parlerait pas. À un moment donné, ce n'était rien que les signes (...). À [École secondaire], le directeur m'a dit qu'il avait beaucoup appris en accueillant Jacques. Il ne savait pas ce que c'était qu'un élève sourd (...). Il a commencé à travailler pas longtemps après avoir fini son secondaire.

Enseignant : Il était le seul sourd dans une classe de 19 entendants (...). Il y a eu seulement quelqu'un pendant 15 jours qui traduisait les signes. C'était aussi pour voir s'il était capable de s'assimiler, s'intégrer au groupe (...). Le directeur adjoint venait faire un tour de temps à autre voir l'évolution dans l'atelier. Il s'intéressait au cas. Il y a même d'autres professeurs qui venaient voir comment je travaillais avec Jacques (...). Il était capable de lire sur les lèvres. Avec moi, les signes, cela ne marchait pas. Il écrivait un petit peu (...). On a commencé à lui apprendre la menuiserie d'agencement et à lui apprendre à parler (...). C'est moi qui ai fait l'orthophoniste (...). Quand il a fini son cours, il était dans une usine de contreplaqués à [Ville]. Il a même été chef d'équipe. Cela veut dire qu'il avait certainement réussi à se faire comprendre. Ce n'était pas la même voix que nous, mais il réussissait à se faire comprendre avec la voix.

Enseignants

Jacques rappelle les méthodes d'enseignement utilisées lors de la poursuite de ses études avec l'approche de la communication totale, ne s'appuyant pas sur un niveau avancé de langue des signes québécoise [LSQ]. Lors de son inclusion, il évoque le manque d'individualisation de l'enseignement, entre autres, à partir de la prise de notes, rendant difficile la prise d'information et les écarts avec les autres élèves entendants. De même, Jacques illustre la difficulté de lecture des notes de cours lorsque disponibles, si elles ne sont pas adaptées à la culture sourde, ayant pu causer chez lui une perturbation grave à modérée de sa participation sociale dans les activités en classe, avec des scores allant de 2 à 7 (tableau E.3).

Jacques : Il se pouvait que le professeur ne fasse pas toujours des signes et qu'on communique ensemble de manière oraliste (...). Il aurait fallu que ce soit de la LSQ avancée, mais il n'y en avait pas (...). Aujourd'hui, je préférerais avoir un professeur qui communique en LSQ (...), le français, les mathématiques (...). Les entendants apprenaient plus vite. Alors que j'avais pu lire une page, eux en lisaient une dizaine. J'avais toujours un décalage. Par exemple, le professeur de géographie écrivait au tableau tout en parlant, (...) j'étais obligé de regarder l'interprète, le tableau, prendre des notes. Ce n'était pas facile de suivre le cours. Si je me rendais compte que les autres étaient

beaucoup trop avancés, je tournais la page et je continuais. Je manquais beaucoup d'informations (...). Si l'enseignant donne des notes de cours mais que je ne suis pas capable de les comprendre parce qu'elles ne sont pas adaptées à la culture sourde, qu'il y a des mots trop difficiles et que je suis obligé de regarder les définitions de chaque mot dans le dictionnaire..., c'était le cas presque pour chaque mot..., il fallait faire beaucoup d'efforts pour en trouver le sens.

Le parcours professionnel de Jacques semble l'avoir beaucoup influencé, avec son enseignant signifiant, comme le mentionne sa mère, compte tenu de ses encouragements, de même que l'engagement d'autres enseignants auprès de son fils, en dehors des heures de cours, afin d'individualiser autant que possible l'enseignement à son rythme d'apprentissage. Malgré des réticences, d'abord, d'un manque de formation au sujet des élèves sourds, l'enseignant signifiant a tenté d'adapter la communication de manière oraliste avec Jacques, étant donné le manque de services d'interprétariat. Pour faciliter l'inclusion de Jacques, l'enseignant a sensibilisé les autres élèves entendants dès son arrivée dans la classe, ce qui a pu faciliter l'entraide, malgré les difficultés de communication. La relation avec l'élève a pu s'entretenir même en dehors de la classe à partir de discussions chez l'enseignant signifiant.

Mère : Je pense que [Enseignant signifiant] l'a beaucoup influencé. C'était son professeur en ébénisterie à [Ville] (...). Son professeur l'a bien encouragé (...). À [Polyvalente], c'était différent de [École primaire], (...) en dehors du cours (...), les professeurs l'emmenaient dans leur bureau pour lui expliquer ce qu'il n'avait pas compris.

Enseignant : Jacques est arrivé à la polyvalente de [Ville] (...). C'était au secondaire III, IV (...). Nous avons eu une très bonne relation (...). Au départ (...), j'étais réticent (...), parce que je me demandais comment on allait faire au niveau de la communication (...). Je n'ai pas suivi de cours pour montrer aux sourds (...). L'accompagnateur est resté deux semaines, puis il est parti (...). J'avais 20 étudiants (...). Il était capable de lire sur les lèvres. Avec moi, les signes, cela ne marchait pas. Il écrivait un petit peu (...). Avant qu'il arrive avec l'interprète, j'avais dit aux élèves qu'il allait y avoir quelqu'un (...). « Il

va falloir lui donner un support. C'est sûr que pour communiquer avec vous il va avoir de la difficulté. Il ne parle pas. Il est sourd » (...). Tout le monde cherchait à communiquer avec lui dans sa classe (...). Au début, la barrière, c'était la parole, la langue. C'est ce qui a été le plus difficile. Je ne pense pas qu'il ait eu de la difficulté à travailler sur les machines (...). J'ai essayé de lui montrer à se servir de la parole (...). En dehors de l'école, (...) il venait toujours ici (...). Le meuble qui est en arrière, c'est lui qui l'a fait (...). Quand il venait me rencontrer, on discutait.

L'enseignant signifiant de Jacques a pu individualiser l'enseignement, entre autres, à partir du décalage optimal, d'une déconstruction de la tâche pour l'apprentissage des mesures et du plan, du tutorat, d'une rotation des chefs de groupe, ce qui a pu faciliter la poursuite des études de Jacques, de même que son inclusion sur le marché du travail, à devenir *leader*, ou encore chef d'équipe. L'enseignant partage également la participation de Jacques à un projet collectif, dans le cadre d'un enseignement général et technique, ayant abouti à une exposition au sein de l'école et auprès de la communauté, à partir de la vente aux enchères d'un ameublement réalisé par les élèves, dont il a pu transférer des compétences à l'usine, en ébénisterie, lors de ses premiers emplois.

Enseignant : Au début, les élèves apprenaient les mesures, ensuite faire un plan (...). Pour enseigner, il faut être capable de se placer au niveau de l'étudiant (...). Il faut expliquer le plus simplement possible (...). Dix fois, s'il le faut, je vais essayer de changer ma méthode. Si cela ne marche toujours pas, « je vais t'envoyer un étudiant ». Peut-être qu'entre eux, ils vont se comprendre (...). Tout le monde passait comme chef de groupe. Une semaine, il y en a un qui s'occupait du groupe. Il y avait quatre élèves qui étaient chefs de groupe. Quand il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas, ils allaient voir cet étudiant. S'il n'était pas capable de lui montrer, l'étudiant venait me voir. Cela me dégageait un peu pour être capable de donner des explications un peu plus individuelles à tout le monde (...). À un moment donné, il était capable d'attirer les autres autour de lui et d'être le *leader* (...). Je n'avais jamais vu ça quelqu'un qui est sourd et devient chef d'équipe avec les entendants (...). C'est seulement vers la fin de l'année (...), on avait fait un projet collectif pour faire tout l'ameublement de la chambre à coucher du maire (...). Si l'étudiant travaille dans une usine par la suite, il ne fera pas le

mobilier au complet, mais seulement une partie. Ils construisaient les morceaux en partie, mais on faisait l'assemblage en dernier avec tous les morceaux que chacun avait fait (...). Tout le monde a participé à faire les plans du lit, de la commode, de la table de nuit. À la fin, on l'a exposé à l'école. On a monté des murs pour faire comme si l'on était dans une chambre à coucher. Les gens sont venus et on a mis l'argent dans l'encan. Avec cet argent, on a fait un voyage en autobus à Montréal pour aller voir des expositions, des salons, pour manger (...). Mon rôle était seulement de surveiller que le projet se fasse, que cela se déroule bien. Quand les élèves avaient un peu de temps libre, ils travaillaient sur ce projet.

Collègues d'études

D'après sa mère, Jacques a pu préférer évoluer avec des élèves sourds. Toutefois, le contact avec des élèves entendants a pu permettre une ouverture au milieu entendant et vice-versa, à partir de discussions et d'un apprentissage de la langue des signes auprès des pairs. Les collègues d'études ont été un facilitateur mineur dans son environnement, avec un score de 1 (tableau E.11). Jacques retient tout de même ne pas avoir reçu d'aide, d'explications ou des conseils au plan du cours de la part de ses camarades entendants. Tout comme l'évoque son enseignant, il n'a pu renforcer sa relation avec eux en dehors des cours.

Jacques : Pour discuter, oui, j'en ai eu, mais pour m'aider, me donner des explications ou me conseiller au niveau des cours, non. Entre élèves sourds, on tentait de s'entraider, mais on était moins avancés que les autres élèves entendants.

Mère : Quand on allait aux réunions de parents, on voyait bien que les enfants sourds avaient du plaisir à être ensemble. D'après moi, il préfère être avec des Sourds (...). À [Polyvalente], les autres élèves étaient tous autour de lui. À l'école, on n'avait jamais vu un enfant sourd. On lui a demandé de faire apprendre l'alphabet aux autres élèves (...). Tous les élèves étaient autour de lui et lui demandaient comment faire les signes. Cela l'impressionnait beaucoup, lui.

Enseignant : Je pense qu'il avait plus une vie d'isolement (...) avant (...). Il était accepté par les autres étudiants. Ils l'ont pris un peu comme leur frère (...). Cela a été plus facile parce que tout le monde s'occupait de lui au début. Quand il disait qu'il avait de la difficulté, on allait le voir (...). En dehors de l'école, (...) il ne cherchait pas agrandir son cercle d'amis.

Employeurs

Les préjugés des employeurs apparaissent comme des obstacles dans l'environnement, par exemple, lors de la recherche d'emploi, lorsque la mère de Jacques a eu à communiquer avec ces employeurs. Le marché du travail est un obstacle mineur à majeur au plan des services aux employés, des structures syndicales, de la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu, des critères d'embauche et des tests de sélection, pour Jacques, avec des scores de -1 à -3 (tableau E.13). Ces obstacles influent sur la participation sociale de Jacques, en rendant difficiles la recherche d'emploi, avec une moyenne de 2 (tableau E.8), dont il se dit insatisfait voir très insatisfait, avec des scores de 1 à 2 (tableau E.10), et l'occupation d'un emploi rémunéré, avec un score de 2 (tableau E.8), nécessitant un aménagement, avec un score de 3 (tableau E.9). Jacques évoque la peur des employeurs au sujet de la communication avec un Sourd, du coût des assurances, la difficulté à obtenir des avantages sociaux pour les Sourds, le manque de sensibilisation de l'employeur à la culture sourde, la réticence à engager un interprète lors des réunions pour faciliter la transmission de l'information, la discrimination salariale.

Jacques : Il y a des employeurs qui ont peur des accidents ou de la communication. Ils n'ont pas voulu m'engager (...). La plupart des gens ne savent pas comment communiquer avec un Sourd. Ils mettent mon CV en-dessous de la pile. Si c'est un entendant, on le prend (...). J'ai averti trois, quatre fois le patron, en lui donnant une lettre d'information, que je pouvais obtenir des services d'interprétariat auprès du [Service régional en interprétariat] (...) lors des réunions (...). Il ne l'a jamais fait (...). Un conseil, ce serait d'engager un interprète lors des réunions de travail pour que la

communication soit plus claire. Lorsque l'on avait ce genre de réunions, il fallait que je demande l'information et je l'obtenais seulement sous forme de résumé, alors qu'avec un interprète, j'aurais eu toute l'information au complet (...). S'il y a plusieurs employés sourds, c'est plus facile d'être engagé. Si le patron connaît un peu la culture sourde (...). Les grosses usines ne veulent pas embaucher de Sourds car cela leur coûte trop cher en assurance (...). Où je travaille actuellement, je n'ai pas d'avantages sociaux (...). C'est rare que les Sourds bénéficient d'avantages sociaux (...). J'avais quitté trois fois mon dernier emploi (...). Je suis resté un peu puis dès qu'un nouvel employé arrivait, il avait un salaire plus élevé que le mien, malgré l'expérience qu'il avait. Le patron ne faisait rien pour moi (...). Cela allait bien, mais je n'étais pas d'accord avec le niveau salarial.

Mère : Les obstacles que j'ai rencontrés, c'est lorsque j'appelais et que je disais qu'il était Sourd, on me répondait : « S'il est Sourd, on ne peut pas le prendre ».

Contrairement à son ancien emploi, Jacques a remplacé un employé sourd et a bénéficié d'un emploi subventionné avec le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], au cours de son emploi actuel, ce qui a pu sensibiliser déjà l'employeur à la culture sourde. Jacques a pu obtenir également un téléavertisseur au sein de l'entreprise. D'autres types de soutien, tels que les encouragements des employeurs, ont pu faciliter la prise de responsabilité de Jacques et lui permettre de se distinguer en devenant chef d'équipe.

Jacques : Je n'avais pas eu d'aide du SEMO pour mon ancien emploi. Pour mon emploi actuel, j'ai eu de l'aide sur le suivi (...). Comme il y avait déjà eu un Sourd avant moi, le patron avait déjà eu à remplir un formulaire pour avoir une subvention (...). Dans mon emploi actuel, il y a le téléavertisseur sur une porte. J'ai un téléphone portable. La communication avec le patron, cela va super bien (...). Mon patron connaît un peu les Sourds, c'est facile de lire sur ses lèvres. Dans ce cas, je n'ai pas besoin d'écrire.

Père : Par rapport à son emploi actuel, je ne peux pas te répondre, mais il a été félicité par ses autres employeurs. Ils étaient bien contents de l'avoir.

Enseignant : Il s'est trouvé assez rapidement un emploi, pas longtemps après être sorti de l'école lorsque je l'ai croisé et qu'il m'a dit qu'il était chef d'équipe (...). Je n'avais jamais vu ça quelqu'un qui est sourd et devient chef d'équipe avec les entendants.

Collègues de travail

Jacques considère le soutien de ses collègues de travail comme un facilitateur mineur, avec un score de 1 (tableau E.11). Des employés entendants ont pu lui apporter de l'aide pour résumer une réunion, expliquer une planification. Un employé sourd a pu lui montrer à utiliser une machine. Jacques relate tout de même des difficultés de communication, ce qui s'illustre par une perturbation grave de sa participation sociale à interagir avec ses collègues, avec un score de 0 (tableau E.7), plus encore en dehors du milieu de travail.

Jacques : Dans mon ancien emploi, (...) je demandais à un employé avec qui j'étais le plus proche ce qu'il se disait pendant la réunion. C'est un entendant (...). Il m'écrivait des résumés (...). Dans mon emploi actuel (...), on s'entraide souvent. Si je ne comprends pas le plan, mon collègue vient me voir. On se partage toutes les tâches. On travaille en équipe (...). Je m'entends bien avec eux, en partie. Au niveau de la communication, cela dépend (...). Si j'ai de la difficulté à comprendre la personne, je vais communiquer avec elle par écrit à l'aide d'une feuille de papier. Cela dépend aussi si j'arrive à lire sur les lèvres de la personne (...). Ce ne sont pas des amis, ce sont juste des équipes de travail, lorsqu'ils me demandent de travailler avec eux (...). Lorsqu'il y avait une nouvelle machine, on me montrait comment l'utiliser avec l'ordinateur (...). En premier, c'est un Sourd qui m'a montré comment faire.

Clients

La mère de Jacques fait part d'une expérience positive avec un client, l'ayant récompensé directement pour la qualité de son travail, ce qui a pu favoriser la participation sociale de son fils. Toutefois, la plupart du temps, Jacques, compte tenu de la difficulté de communication, évite le contact avec les clients.

Jacques : La communication est plus difficile lorsque tu es Sourd et tu risques de faire répéter le client pour être bien sûr de comprendre, par exemple, la longueur des mesures, la couleur, etc. Si la personne s'adresse à un entendant, celui-ci va le comprendre plus rapidement.

Mère : Il m'a raconté une fois qu'il allait les fins de semaine à [Ébénisterie] et on lui avait demandé de faire un plancher dans un restaurant. Les coins étaient faits de telle manière que le gérant du restaurant n'en revenait pas. Il lui a donné une prime et il l'a invité lui et sa femme à venir souper au restaurant le soir.

Amis

Le soutien des amis de Jacques a pu être un facilitateur moyen, avec un score de 2 (tableau E.11), même si les attitudes de certains apparaissent comme un obstacle moyen à sa participation sociale, avec un score de -2 (tableau E.12). Jacques retient la participation d'un ami sourd pour son embauche au sein de son milieu de travail actuel. D'après sa mère, il va avoir des amis sourds ou entendants.

Jacques : Il manquait d'employés. Mon ami était le seul Sourd et il a demandé au patron s'il pouvait prendre un autre Sourd (...). À partir de ce moment, il m'a proposé de travailler avec lui pour l'emploi que j'ai actuellement (...). Mon collègue a quitté par la suite, alors que moi je continue mon contrat.

Mère : Jacques a beaucoup d'amis. Il est social. Il n'a pas de difficulté à en avoir (...). Ses amis favoris sont ses amis sourds ou entendants (...). Peut-être qu'avec ses amis sourds, ils se comprennent mieux.

4.7.3 Macroenvironnement sociétal

L'analyse qualitative met en avant les facteurs de soutien qui sont signifiants dans l'environnement de Jacques au plan du macroenvironnement sociétal en relation avec sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Plusieurs organisations apparaissent dans l'environnement de Jacques dont le gouvernement, le service régional d'interprétariat, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] et des organismes de soutien et de défense des droits de la personne sourde.

Jacques a poursuivi ses études d'abord en classe spéciale avec des élèves handicapés en maternelle, avec des élèves sourds au primaire, en inclusion partielle soutenue par un interprète avec des élèves entendants au secondaire, puis en inclusion sans interprète. Jacques mentionne être en situation de handicap complète à participer dans les activités de garderie et de maternelle, avec un score de 0 (tableau E.3), une perturbation grave, avec des scores de 2, ne serait-ce que pour suivre un cours dans la classe, se rendre, entrer, se déplacer dans son milieu d'études, utiliser les services d'orientation, par exemple, mais seulement une perturbation modérée dans le domaine de l'éducation, avec une moyenne de 4,08. Jacques considère les services éducatifs de son milieu, l'accès aux prêts et bourses aux étudiants comme des obstacles majeurs, avec des scores de -3 (tableau E.14), les services de transport scolaire, les autres services de son milieu scolaire telles que les activités parascolaires, les services aux étudiants, par exemple, comme un obstacle mineur à sa participation sociale, avec des scores de -1. Il faut mentionner l'apprentissage tardif de la langue des signes vers l'âge de 10 à 12 ans, selon une approche de la communication totale, à un niveau non avancé, les retards dans l'apprentissage du

français, la différence d'âge entre les élèves. Jacques fait part du dilemme que posent l'inclusion scolaire et le placement en institution de Sourds, la première, favorisant l'interaction avec le milieu immédiat, entendant, sans la contrainte des distances, la deuxième, l'interaction avec des élèves sourds, un enseignant spécialisé, la culture sourde. Bien que le gouvernement ait pu octroyer ponctuellement des services d'orthophonie, une aide pour les prothèses auditives et sous forme de financement, des lacunes apparaissent dans l'offre de services. D'après Jacques, le gouvernement doit faciliter l'offre de services d'interprétariat, de réparation des prothèses, la formation du personnel scolaire, une approche d'enseignement bilingue et biculturel.

Jacques : J'ai commencé l'école à cinq ans (...). Au primaire, j'étais seulement avec des élèves sourds. En maternelle, j'étais avec des élèves handicapés. Il y avait peut-être un ou deux sourds (...). C'était long de se rendre jusqu'à [Ville] (...). Cela prenait deux heures pour se rendre (...). J'aurais préféré que cela soit plus proche de chez moi. Je n'avais pas le choix. L'école était à [Ville]. Si j'avais été dans l'école de mon quartier, j'aurais plus connu les gens à [Ville] (...). Nous étions dans une classe fermée avec un enseignant (...). J'avais entre 10 et 12 ans (...). Il utilisait la communication totale (...). La LSQ. Il nous enseignait les signes, mais lorsque l'on rencontrait des Sourds, les signes étaient différents (...). Il aurait fallu que ce soit de la LSQ avancée, mais il n'y en avait pas (...). Au secondaire, j'ai été intégré dès la première année. Pour le français et les mathématiques, nous étions cinq élèves sourds avec un professeur spécialisé avec les élèves sourds (...). En géographie et d'autres matières, nous étions intégrés (...) avec un interprète (...). C'était long pour comprendre. Les entendants comprenaient plus vite. Nous prenions toujours du retard (...). Je manquais d'information. On n'a pas assez de français, par exemple (...). J'aurais préféré être dans une école de Sourds (...), avec un professeur pour les Sourds (...), une formation plus spécifique au niveau de la culture sourde (...). Puis j'ai été en formation professionnelle (...) en ébénisterie dans un programme court (...) pendant trois ans, à [Ville] (...). J'ai été jusqu'au secondaire IV. Je n'ai pas complété mon secondaire V. Le problème avec les Sourds, c'est le français (...). J'entrais dans la classe, j'avais 20 ans, les autres 17 ans. J'étais le plus vieux de la classe, parce que cela été plus long pour moi d'apprendre le français (...). Je manquais de services pour entrer en communication avec les autres membres du personnel de l'école (...). Il faudrait que le gouvernement accepte d'aider les Sourds, de leur donner des services, par exemple, la réparation des

prothèses, les services d'interprètes à l'école, la formation scolaire, les écoles de Sourds, la culture sourde.

Mère : Il avait quatre ans. Avant de commencer l'école, j'allais trois fois par semaine pour l'amener en orthophonie (...). Quand il a commencé à l'école, on lui a dit de ne pas faire de signes, parce qu'il ne parlerait pas. À un moment donné, ce n'était rien que les signes (...). Il a un diplôme. Quand Jacques était à [Ville] et qu'il a fini son cours (...). Les premières années qu'il a eu ses prothèses auditives, c'était le gouvernement qui payait. Rendu à un certain âge, le gouvernement ne paye plus les prothèses auditives (...). Il n'a pas eu de bourse. Par contre, jusqu'à 18 ans, il y a eu un financement du gouvernement. Il recevait une rente en tant qu'enfant handicapé. Cela s'élevait à 150 dollars par mois. Le gouvernement a coupé ce financement par la suite (...). S'il pouvait y avoir plus de services, peut-être que ce serait mieux.

Enseignant : Jacques est arrivé à la polyvalente de [Ville] (...). Il y a eu seulement quelqu'un pendant 15 jours qui traduisait les signes (...). Un interprète (...). Il était le seul sourd dans une classe de 19 entendants (...). C'est moi qui ai fait l'orthophoniste (...). C'était un cours de secondaire professionnel court (...). Un diplôme de menuisier d'agencement SPC de niveau secondaire IV.

Jacques peut bénéficier de l'aide du gouvernement sous forme des prestations de l'assurance-emploi, d'une allocation en tant que personne sourde, du service régional d'interprétariat pour obtenir un interprète lors de réunions de travail, par contre, évoque le problème du coût des assurances médicaments dont il doit fournir une partie pour les soins de santé de sa femme. Jacques a une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine du travail, avec une moyenne de 5,33 (tableau E.7), dans un contexte où la disponibilité actuelle des emplois, les critères d'embauche et les tests de sélection sont des obstacles majeurs, avec des scores de -3 (tableau E.13).

Jacques : J'ai été au chômage. Cela a duré à peu près un an (...). Au niveau de l'impôt, il faut envoyer une preuve au gouvernement que tu es Sourd ou handicapé (...). J'ai averti (...) le patron, (...) que je pouvais obtenir des services d'interprétariat auprès du [Service régional d'interprétariat]. Je lui ai

dit que s'il avait besoin de faire une réunion, qu'il fallait appeler le [Service régional d'interprétariat] à l'avance (...). Je suis inquiet par rapport aux assurances médicaments. J'en aurais besoin d'une autre (...). Le gouvernement paye certains frais relatifs à l'hôpital, mais pour la chambre, je dois payer (...). [Conjointe] a des examens médicaux et on lui donne des soins.

Le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] a pu apporter de l'aide à Jacques pour trouver son premier emploi et celui qu'il a actuellement, de même que pour l'ajustement du salaire et l'aménagement du milieu de travail. Dans le cas de Jacques, le SEMO opte pour une communication sans interprète étant donné que la plupart des agents n'ont pas de formation en ce sens et qu'il est capable de fonctionner de manière oraliste. Un tel contexte peut paraître limitatif au plan de la communication et pour une sensibilisation du milieu de travail, la portée de l'évaluation reposant sur la personne sourde et non le milieu de travail. Jacques relate par exemple de sa situation de handicap complète à interagir avec les collègues, avec un score de 0 (tableau E.7). D'après Jacques, les services d'orientation et de recherche d'emploi tels que le SEMO sont un obstacle mineur, avec un score de -1 (tableau E.13), causant une perturbation modérée de sa participation sociale, avec un score de 7 (tableau E.7), à utiliser des services de placement ou d'orientation autres qu'en milieu scolaire. Même s'il n'a pas besoin d'aide dans la recherche d'un emploi régulier, avec un score de 1 (tableau E.9), par exemple, il avoue être en difficulté, avec un score de 2 (tableau E.8) et insatisfait, avec un score de 2 (tableau E.10), face aux critères d'embauche et aux tests de sélection, la disponibilité actuelle des emplois qui sont des obstacles majeurs dans son milieu, avec un score de -3 (tableau E.13). Jacques a également une perturbation modérée de sa participation sociale à choisir un métier ou une profession, avec un score de 6 (tableau E.7), dont il se dit insatisfait, avec un score de 2 (tableau E.10) et avoir besoin d'un aménagement, avec un score de 3 (tableau E.9).

Jacques : Le SEMO m'a aidé à trouver mon premier emploi. Ensuite, j'en ai trouvé un sans le SEMO. Aujourd'hui, c'est le deuxième emploi que j'ai en lien avec le SEMO (...). Le SEMO m'aide seulement pour ajuster le salaire et les aménagements (...). Sur mon lieu de travail, j'ai un téléavertisseur dans le cas où quelqu'un sonne à la porte. Le vibreur me sert pour une seule porte (...). Un agent du SEMO vient deux fois par année pour savoir si tout va bien, par exemple la communication avec les autres. Ils viennent me voir pour me poser des questions mais cela ne change rien. Ils me posent des questions mais pas aux autres. C'est toujours entre nous deux (...). La plupart des agents du SEMO ne connaissent pas la langue des signes, sauf peut-être une personne qui connaît un petit peu les signes. La plupart doivent engager un interprète. C'est le gouvernement qui paie. La première fois que je les ai rencontrés, parce qu'ils ne me connaissent pas, ils ont engagé un interprète. S'ils voient que je suis capable de communiquer de manière oraliste, ils n'engagent pas d'interprète. Si la personne ne communique pas avec les signes, ils sont obligés d'engager un interprète. Comme je suis capable de communiquer de manière oraliste, je suis capable d'écrire, ils n'ont pas engagé d'interprète. Deux fois par année, l'agent vient tout seul sans interprète à mon travail. Il me pose des questions, si cela va bien, de manière oraliste, lentement.

Interprète : Au début, le SEMO va payer un montant du revenu, peut-être à 90 % et l'employeur 10 %. Au bout d'un certain temps, cela devient 50-50. Puis l'employeur prend en charge une partie plus importante du salaire alors que celle du SEMO diminue.

Jacques a pu apprendre la langue des signes québécoise [LSQ] tardivement au sein d'organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde, un milieu qui lui est proche, dont les activités lui permettent d'obtenir des services, par exemple, pour l'aider à faire ses impôts, ou encore accéder à de l'information courante. Il faut remarquer l'engagement de Jacques en tant que président d'un tel organisme qui vise à favoriser l'accès à des services et des activités de regroupement pour rompre avec l'isolement.

Jacques : La LSQ (...). Lorsque j'ai rencontré d'autres Sourds, je me suis amélioré. À l'âge de 21 ans, cela a été mieux (...). Dans un club de Sourds, cela va bien. On communique tous de la même façon. Avec les signes, cela va bien (...). Les activités permettent de se mettre au courant, d'avoir des

échanges au niveau de l'information, comme une famille (...). Je suis président du conseil d'administration du [Organisme] (...). Ma fonction, c'est de protéger les droits des personnes sourdes de [Région]. Si la personne a besoin de services, on va l'aider (...). En organisant des activités pour empêcher l'isolement, en encourageant les gens à se regrouper.

Mère : Cela fait deux ans maintenant. C'est [Coordonnateur] du [Organisme] qui fait ses impôts.

Le quatrième chapitre discute des caractéristiques personnelles, du microenvironnement personnel, du mésoenvironnement communautaire et du macroenvironnement sociétal de la personne sourde à partir d'une analyse des résultats orientée sur les cas. Le cinquième chapitre présente une synthèse des résultats.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE

La synthèse permet de discuter les résultats obtenus tout en s'appuyant sur une analyse orientée sur les variables, c'est-à-dire une analyse qui vise à faire ressortir des thèmes transversaux propres aux participants (Miles et Huberman, 2003).

5.1 Caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles se rapportent ici au plan sociodémographique, relationnel, scolaire et professionnel.

5.1.1 Caractéristiques sociodémographiques

L'analyse des données sociodémographiques des participants sourds tient compte de plusieurs variables qui caractérisent le genre, l'âge, le mode de communication privilégié, le diagnostic et le degré de la surdité, les prothèses auditives, le niveau d'études, le diplôme ou le certificat obtenu et l'école de milieu urbain ou rural, les caractéristiques d'emploi et du milieu de vie actuel (tableau E.1).

Il est possible de remarquer un nombre plus important d'hommes, au nombre de cinq (Amélien, Gabriel, Maxens, Léonard, Jacques), que de femmes, au nombre de deux (Amandine, Catherine), qui ont participé à l'étude, ce qui permet une vision partagée mais inégale en tenant compte de la variable du genre. Trois participants s'inscrivent dans la tranche d'âge de 21 à 35 ans (Amandine, Amélien, Maxens) et quatre autres

dans celle de 36 à 55 ans (Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques). La tranche d'âge de 21 à 35 ans fait partie de la génération d'élèves sourds qui a pu bénéficier des premiers services d'interprétariat dans les écoles en [Région] débutant en 1983, comme l'indique l'interprète lors d'une conversation annotée dans le journal de bord. Toutefois, il faut rappeler que cette période est marquée par la mise en place d'une organisation des services articulée dans un système en cascade, de l'alternative des classes spéciales à une approche d'intégration, puis d'inclusion scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976).

Il y a quatre répondants qui utilisent la langue des signes québécoise [LSQ] et la langue orale (Amélien, Léonard, Catherine, Jacques), alors que les trois autres utilisent la première de manière privilégiée (Amandine, Gabriel, Maxens). D'après Binet (2000), l'utilisation de la langue des signes est une composante de la culture sourde, de même que le fait de s'identifier à cette culture, de se regrouper dans un organisme pour participer ensemble à des activités de loisirs, puis de défendre les droits des personnes sourdes, à l'instar de tous les participants. Le sentiment d'identité Sourde peut n'émerger que plus tard à l'âge adulte (Blais, 2005), plutôt que chez l'élève sourd. Plusieurs participants s'identifient à la culture sourde et la culture entendante (Amandine, Amélien, Maxens), d'autres, plutôt à la culture sourde (Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques).

Tous les participants indiquent avoir une surdité depuis la naissance, sauf Gabriel qui mentionne un retard de diagnostic, à l'âge de deux ans et demi. La période de zéro à cinq ans est une période importante dans l'acquisition du langage gestuel ou parlé (Miller, 2001). Un retard de diagnostic de la surdité peut reporter la prise en charge d'éducation précoce dont l'enfant sourd pourrait bénéficier pour la stimulation du langage gestuel dès les premiers mois (Wolfe, 1999). Le degré de surdité des personnes sourdes varie de moyen à profond, sauf Jacques qui indique avoir une

surdité totale. Seulement Amélien et Léonard évoquent porter encore des prothèses auditives. Les autres participants sourds ont mis de côté les aides auditives à cause de maux de tête (Gabriel, Maxens), selon un choix personnel (Catherine, Jacques) ou pour des raisons autres (Amandine). Il faut se rappeler qu'Audrey Lessard, la première personne sourde à devenir docteure, n'a pu porter l'implant cochléaire, causant migraines, vomissements et étourdissements (Hamel, 2009).

Aucun participant n'a complété d'études postsecondaires. Pinsonneault et Bergevin (2006) remarquent en effet dans leur étude, que près des trois quarts des personnes sourdes gestuelles ou bilingues ne poursuivent pas d'études après le secondaire. Il faut souligner ici la difficulté pour les participants sourds d'atteindre des études postsecondaires. Deux participants n'ont pas atteint le deuxième cycle du secondaire (Gabriel, Catherine). Seulement trois participants ont obtenu un diplôme dans un parcours ordinaire (Amandine) ou professionnel (Léonard, Jacques). Les autres ont suivi un parcours en adaptation scolaire sans pouvoir obtenir de diplôme (Amélien, Gabriel, Maxens, Catherine). Deux participants ont poursuivi des études dans l'institution spécialisée d'un grand centre (Léonard, Catherine). Seulement une personne gestuelle sur quatre réussit à obtenir un diplôme et une sur trois pour une personne bilingue, d'après Pinsonneault et Bergevin (2006). Le fait de suivre un parcours ordinaire ou professionnel complété apparaît ici favoriser la réussite éducative, avec l'obtention d'un diplôme, comme le retiennent également Pinsonneault et Bergevin (2006). Tous les participants ont suivi une partie ou la totalité de leur scolarité dans une école de milieu urbain, en région métropolitaine, c'est-à-dire, de plus de 50 000 habitants selon les critères démographiques utilisés par Du Plessis et al. (2001). Par contre, Amélien a poursuivi la majorité de ses études en région rurale et dans une petite ville de plus de 10 000 habitants. Jacques a réalisé ses études de niveau secondaire, dans une région rurale, comptant plus de 1 000 habitants.

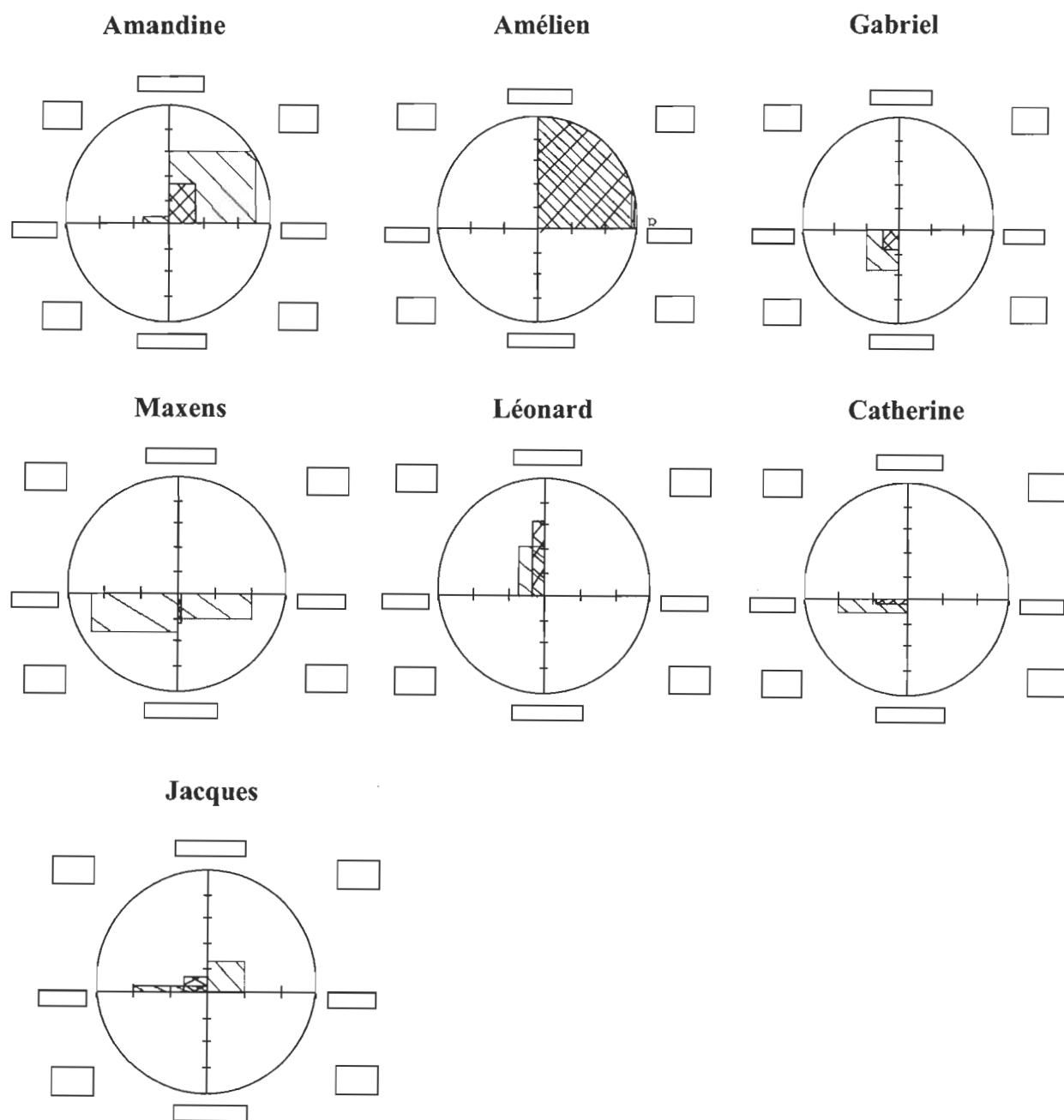
Quatre participants sont en emploi (Amandine, Amélien, Léonard, Jacques), alors que trois autres sont soit sans emploi (Gabriel, Catherine), soit au chômage (Maxens). L'obtention d'un diplôme et le niveau de scolarité complété, à l'intérieur du cycle secondaire, apparaît ici influencer sur le statut d'emploi des participants sourds, comme le constatent Pinsonneault et Bergevin (2006) ou encore Garay (2003), sauf dans le cas d'Amélien. Trois participants sont employés dans le secteur de l'entretien ménager, avec Amandine, Amélien et Léonard, tandis qu'un autre, Jacques, travaille comme ébéniste, pour les catégories socioprofessionnelles « Vente et services » et « Transformation et fabrication », qui sont les plus répandues chez les personnes sourdes, dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006). Amélien, Léonard et Jacques sont salariés permanents à temps plein, comme les deux tiers des répondants de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006). Par contre, Amandine est salariée de manière temporaire à temps partiel, cumulant deux emplois, ce qui illustre une situation de précarité ou de vulnérabilité économique (Castelein, 2008 ; Fougeryrollas et al., 2005). La permanence à plein temps apparaît ici augmenter en fonction du genre et de l'avancée dans l'âge, à l'instar de Pinsonneault et Bergevin (2006). Gabriel, Maxens et Catherine risquent de vivre une situation de désaffiliation, c'est-à-dire une exclusion du travail et un isolement social (Fougeryrollas et al., 2005).

Tous les participants ont un revenu compris entre 12 000 et 30 000 dollars, comme c'est le cas pour environ les deux tiers des répondants de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006), sauf Catherine qui n'a aucun revenu, sinon celui de son conjoint. Tous les participants ont un revenu inférieur au revenu médian de travailleurs à plein temps toute l'année, évalué à 37 722 dollars en 2005 (Statistique Canada, 2010), ce qui permet d'illustrer la situation de pauvreté économique des participants sourds, à l'instar de Miller (2001). Il est possible de remarquer que trois participants ont un salaire inférieur à 15 000 dollars par année, comme c'est le cas pour environ une personne sur trois dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006), qu'elle soit

gestuelle ou bilingue. Pour l'ensemble des participants, le milieu de vie actuel se situe en région métropolitaine, de plus de 50 000 habitants, sauf Maxens, qui vit dans une région rurale de plus de 1 000 habitants.

5.1.2 Caractéristiques relationnelles

Les participants illustrent les quatre profils d'influence de l'environnement sur la participation sociale dans la figure 5.1, compte tenu du : 1) Quadrant 1 : « Résilience », avec Léonard et Jacques, 2) Quadrant 2 : « Libération », avec Amandine et Amélien, 3) Quadrant 3 : « Oppression », avec Gabriel et Catherine, 4) Quadrant 4 : « Résignation », avec Maxens. Dans cinq cas (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine, Jacques), il faut relativiser la nature des profils, compte tenu des écarts d'influence de l'environnement sur la personne. Cela se traduit de manière plus marquée de la résilience à la libération chez Amandine et Jacques, de l'oppression à la résignation, chez Maxens. Une faible résilience apparaît également dans le domaine de l'éducation chez Gabriel et Catherine, malgré leur profil d'oppression. L'absence d'influence positive de l'environnement sur la participation sociale de Léonard (tableau E.19) empêche une libération. Selon lui, Amélien vit une pleine libération.

Figure 5.1 Comparaison des profils des participants sourds

La présence de facilitateurs dans l'environnement, au plan du soutien et des attitudes de l'entourage, des services éducatifs et du marché du travail, tendent à favoriser une participation sociale plus élevée dans les domaines de l'éducation et du travail (tableau E.19), de même qu'une libération, comme l'illustrent Amandine et Amélien dans la figure 5.1. Le réseau social, ou le soutien de l'entourage, apparaît comme un facilitateur majeur à la participation sociale de l'un et l'autre des deux participants, avec des moyennes de 2,4 et de 3. Le réseau social agit comme un facilitateur mineur à majeur, avec une moyenne de 1 à 3, pour la majorité des cas, avec Amandine, Amélien, Maxens et Jacques. Plusieurs auteurs (Boucher et Roy, 2004 ; Fougereyrollas et al., 2005) évoquent l'importance du réseau social dans l'environnement, entre autres, de la personne sourde. Il faut souligner dans le réseau social, tant le soutien des membres de la famille ou des proches tenant lieu de famille, des amis, du voisinage, des collègues de travail et d'études, qui sont tous des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.11), au développement de la participation sociale d'Amandine et, par là, à sa libération. Il est possible de retenir que le microenvironnement personnel, avec la famille, au même titre que le mésoenvironnement communautaire, avec le soutien des amis, des collègues de travail ou d'études, sont considérés le plus souvent comme ayant une influence positive permettant une libération chez Amandine, Amélien et Jacques (tableaux E.11 et E.19).

Par contre, la présence d'obstacles peut conduire à une perturbation grave de la participation sociale (tableau E.19), une oppression, à l'instar de Gabriel et Catherine dans la figure 5.1. La majorité des répondants a une perturbation modérée, avec Amandine et Jacques, à grave, avec Gabriel, Maxens et Catherine, de leur participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail, avec des moyennes allant de 2,72 à 5,66 (tableau E.19). Il peut être difficile pour les participants sourds d'avoir une pleine participation sociale compte tenu de leurs rôles

d'étudiant et de travailleur. Des obstacles apparaissent plus souvent dans les services éducatifs et le marché du travail que le soutien et les attitudes de l'entourage, et peuvent entraver la participation sociale (tableau E.19), d'après Fougéyrollas et al. (2004). Le macroenvironnement sociétal est le plan dont l'influence négative sur la participation sociale est la plus élevée compte tenu de la présence, entre autres, d'obstacles mineurs à majeurs, avec des scores de -1 à -3, au plan des services éducatifs ou du marché du travail chez Amandine, Maxens, Léonard, Catherine et Jacques (tableaux E.13, E.14 et E.19). Il faut souligner que seul le macroenvironnement sociétal comprend des obstacles majeurs, avec des scores de -3 (tableaux E.13 et E.14), qui se révèlent dans les services éducatifs du milieu, l'accès aux prêts et bourses aux étudiants, la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu ou les critères d'embauche et les tests de sélection chez Amandine, Maxens, Catherine et Jacques. Dans le cas de Jacques et Léonard, il faut retenir la résilience face aux obstacles dans leur environnement, ou au contraire, une résignation, avec Maxens, malgré la présence de facilitateurs, ce qui empêche le développement de la participation sociale (figure 5.1).

5.1.3 Caractéristiques scolaires

Les caractéristiques personnelles mettent en jeu d'abord des facteurs propres au profil de résignation, d'oppression, ou encore de résilience des participants. Tous les participants évoquent avoir été confrontés à la difficulté d'apprentissage du français, que ce soit de manière orale ou écrite, sauf Amélien. Il faut constater les limites de la communication oraliste (Daigle, 1998 ; Dubuisson et Berthiaume, 2005), les retards au plan des compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds par rapport aux entendants (Bagga-Gupta, 2002 ; Dubuisson et Daigle, 1998), ce qui risque d'avoir une incidence sur la poursuite des études après le secondaire (Pinsonneault et Bergevin, 2006). De telles difficultés ont pu influencer sur la décision de tous les

participants d'arrêter, d'interrompre ou de ne pas poursuivre les études, sauf pour Jacques et Amélien. Plusieurs auteurs révèlent le retard de développement linguistique, cognitif et social (Miller, 2001), l'isolement (Crête, 2006), l'insécurité face à la transition vers le marché du travail (Punch et Hyde, 2005) que peuvent vivre les élèves sourds. Il faut remarquer le manque de confiance en soi, l'incertitude dans l'orientation scolaire, la crainte par rapport à la communication dans le choix d'orientation d'Amandine. Il y a le renfermement de Maxens sur lui-même, puis le sentiment d'isolement et d'exclusion qu'il partage avec Léonard. Cela peut rendre difficile l'inclusion dans le milieu ordinaire, d'après Léonard. Catherine retient aussi le retard d'apprentissage des signes et un sentiment d'échec dans le cursus ordinaire et spécialisé.

Tous les participants retiennent des facteurs de libération propres aux caractéristiques personnelles. Tous les participants, sauf Jacques, évoquent l'importance d'obtenir un diplôme du secondaire dans le cheminement ordinaire ou en éducation aux adultes, voire de poursuivre des études postsecondaires, jusqu'au CEGEP ou l'université, à l'instar de Pinsonneault et Bergevin (2006). Plusieurs participants mettent en évidence le besoin d'interaction, de communication avec les Sourds, voire l'importance de la culture sourde, de l'apprentissage de la langue des signes à un niveau avancé avec Jacques, de même que la nécessité d'une inclusion dans le milieu ordinaire, l'ouverture, la communication, l'apprentissage du français avec des élèves entendants, avec Maxens et Léonard. L'inclusion peut nécessiter des stratégies adaptatives (Noonan et al., 2004) telles que l'acceptation de la surdité comme une part de son identité (Eriks-Brophy et al., 2006), la participation au processus de planification (Garay, 2003), la préparation à l'inclusion au marché du travail, la recherche d'emploi et la formation professionnelle (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Gabriel partage le besoin d'aller chercher de l'aide au plan de la lecture et l'écriture. Le cheminement peut être propice à l'intégration de l'identité sourde et la culture

entendante, au développement de la personne, selon Amélien et Amandine. Les expériences, la réorientation, l'apprentissage professionnel, au plan des aspirations ou de la réalisation, peut être un facteur de libération, d'après Amélien, Maxens, Léonard, Catherine et Jacques.

5.1.4 Caractéristiques professionnelles

Plusieurs facteurs illustrent la résilience, l'oppression ou la résignation propre aux participants sourds. L'incertitude dans l'orientation professionnelle d'Amandine et le manque d'informations dans la recherche d'emploi lors de la transition vers le marché du travail chez Gabriel, sont révélateurs de difficultés dans le plan de carrière (Foster et MacLeod, 2004). Tous les participants, sauf Amélien et Maxens, évoquent avoir vécu des difficultés dans la communication avec les personnes de leur milieu d'emploi puis, pour Amandine et Jacques, un sentiment d'isolement, de marginalisation, pour Gabriel, une baisse de confiance en soi, la peur de se faire blâmer. D'après Lelièvre et Dubuisson (1998), le français devient une nécessité dans le milieu de travail. Plus encore, Amandine, Jacques et Maxens font part des frustrations, de conflits ou encore d'une discrimination salariale qu'ils ont eus à vivre au cours de leur emploi. Dans son récit de vie, Crête (2006) fait part également, pour la personne sourde, de la baisse de son estime de soi, son découragement, ses frustrations et son isolement, puis la dégradation de sa qualité de vie. Noonan et al. (2004) retiennent une vulnérabilité physique et psychologique, le stress, la frustration, une pauvre image de soi et le risque d'un état dépressif, d'une idéation suicidaire dans son étude auprès des participants sourds. L'inclusion sur le marché du travail devient difficile, sinon impossible, avec des problèmes de santé, à l'instar de Gabriel et Catherine. À l'image de Léonard, les difficultés de conciliation travail-famille peuvent engendrer la dépression, la consommation de drogues, la perte des ressources financières, l'épuisement et des idéations suicidaires.

Des facteurs de libération apparaissent au plan des caractéristiques professionnelles. Tous les participants, sauf Amandine, font part de stratégies adaptatives portées par le désir d'être inclus dans le milieu ordinaire ou sur des aspirations professionnelles, la décision d'aller chercher de l'aide et un suivi, un ajustement de l'orientation professionnelle, la préparation à réintégrer le marché du travail, ou encore la décision d'un retour au travail ou de changer d'emploi. Tous les participants, sauf Maxens et Catherine, ont pu avoir des expériences positives au cours de leur emploi, dans la réalisation de tâches de travail, la communication avec les personnes du milieu d'emploi, qui peut être améliorée avec la présence d'un collègue sourd. Ces expériences peuvent favoriser, par exemple, le développement de la confiance en soi, l'autonomie, la prise de responsabilité et le fait d'être fiers, la capacité à défendre ses droits et faire du mentorat (Amandine, Amélien, Gabriel, Jacques). Des processus dynamiques sont mis en jeu, qui nécessitent de faire preuve d'autonomie et de détermination et peuvent amener à aider les autres et agir comme un *leader* (Noonan et al., 2004), à engager des stratégies de résolution de problème, défendre ses droits et prendre la responsabilité de ses propres apprentissages (Eriks-Brophy et al, 2006).

5.2 Microenvironnement personnel

Le microenvironnement personnel met en évidence les caractéristiques sociodémographiques des parents, la relation avec les parents, le style parental, les pratiques parentales et des facteurs de soutien des autres membres de la famille.

5.2.1 Caractéristiques sociodémographiques des parents

L'analyse des caractéristiques sociodémographiques de la mère et du père des participants montre que les parents sont tous entendants (tableau E.2). Environ 90 % des enfants sourds sont nés de parents entendants (Wolfe, 1999). La majorité des parents n'ont pas complété le secondaire, à l'instar des participants sourds. Seule la mère d'Amandine a complété sa cinquième année du secondaire, tandis que son mari a poursuivi des études universitaires et la mère d'Amélien, des études collégiales. À partir du regroupement d'Accardo et de Corcuff (1986), selon l'emploi réalisé et la classe sociale, le portrait des participants sourds et de leurs parents, de personnel de service à ouvrier, paraît l'apanage des classes populaires, sauf pour le père et la mère d'Amandine, la mère de Catherine et celle d'Amélien, employés de commerce ou de bureau, faisant partie des classes moyennes. D'après Lindstrom et al. (2007), un faible niveau socioéconomique des parents a une influence sur les aspirations scolaires et professionnelles, qui risquent d'être peu élevées.

5.2.2 Relation avec les parents

Pour tous les participants, il est possible de retenir une relation positive, une proximité avec les parents. Toutefois, cette proximité a pu changer dans le temps, avec un détachement, l'autonomie, l'indépendance, le retrait ou une mise à distance, pour un transfert en pensionnat (Léonard, Catherine), le rapprochement d'une conjointe (Gabriel, Maxens), ou encore de la communauté sourde (Jacques). Des relations négatives ont pu s'établir avec les deuils vécus par les parents à la découverte que l'enfant est sourd (Gabriel, Catherine, Jacques), qui se prolongent en des déséquilibres tout au long d'un processus de choix (Amandine), sinon par le divorce, la rupture, l'absence ou la substitution du parent (Amélien). Les familles ayant un enfant sourd peuvent vivre des tensions, la séparation ou le divorce

(Camirand et Aubin, 2004). Le choix a pu être fait à partir d'une approche de communication (Amandine), du désengagement du parent dans l'éducation de son enfant, sans regret (Léonard) ou avec, compte tenu de la conséquence de ces chocs sur sa propre santé (Catherine), au risque de se voir détériorer la communication (Gabriel, Léonard, Jacques). Les parents des participants ont donc pu avoir des relations positives ou négatives avec leur enfant, caractérisées par le soutien ou le désengagement dans l'éducation du jeune (Lindstrom et al., 2007), de la culpabilité (Eriks-Brophy et al., 2007) et des difficultés de communication au sein même de la famille (Garay, 2003 ; Miller, 2001).

5.2.3 Style parental

Les parents des participants mettent en jeu un style parental *défenseur* (Amandine, Amélien, Jacques), *protecteur* (Gabriel) ou *distant* (Maxens, Léonard, Catherine), ce qui renvoie aux trois types d'interactions familiales de Lindstrom et al. (2007). Dans le microenvironnement personnel, le soutien et les attitudes des membres de la famille ou des proches tenant lieu de famille à l'égard des participants sourds, sont des facilitateurs mineurs à majeurs, avec des scores de 1 à 3 (tableaux E.11 et E.12), pour Amandine, Amélien, Maxens et Jacques. Le père d'Amandine a pu participer plus fortement dans le soutien relatif au choix de carrière de sa fille, avec une moyenne de 3,52, contrairement aux parents de Jacques et la mère d'Amélien, avec des moyennes de 3,42 et de 3,12 (tableau E.19). D'après Lindstrom et al. (2007), les *parents défenseurs* apportent du soutien, des conseils, de la flexibilité, des opportunités de prendre des décisions et s'autodéterminer. Les parents d'Amandine, d'Amélien et de Jacques ont pu ainsi favoriser la participation sociale de leur enfant dans les domaines de l'éducation et du travail (tableaux E.3, E.7, E.11 et E.12) au plan de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif, puis en jouant un rôle de modèle relié au choix de carrière (tableaux E.15, E.16, E.17 et E.18).

Les attitudes des membres de la famille ou des proches tenant lieu de famille, deviennent des obstacles pour Gabriel et Léonard (tableau E.12), tandis que la famille, n'a eu aucune influence sur la participation sociale de Catherine (tableaux E.11 et E.12). Les *parents protecteurs* se distinguent par un contrôle et une structure de participation élevée, tandis que les *parents distants*, ou *absents*, se caractérisent par une faible participation qui se substitue, par procuration, à un rôle soutenu de l'enseignant (Lindstrom et al., 2007). D'après Eriks-Brophy et al. (2007), la surprotection et le manque de soutien accordé à l'élève sourd par les parents sont des obstacles à son inclusion scolaire et sociale. De même, Garay (2003) remarque que le désengagement des parents peut entraver le processus de transition du jeune sourd. Or, les parents mentionnent ici une forte participation dans le soutien relatif au choix de carrière (tableau E.19), sauf la mère de Léonard au plan de l'aide instrumentale (tableau E.15). La relation entre les caractéristiques personnelles de la personne sourde et le contexte de prise en charge a pu influencer et rendre inadéquat le type de soutien accordé par le parent.

5.2.4 Pratiques parentales

Des obstacles et des facilitateurs prennent forme dans les pratiques parentales des parents des participants. Des lacunes apparaissent dans l'aide aux devoirs et leçons chez tous les participants, les travaux scolaires à la maison ayant été réalisés avec difficulté, avec un score de 1 (tableau E.4), ou par substitution, avec un score de 3, sauf dans le cas d'Amélien, et cela même si les parents mentionnent avoir fourni du soutien en ce sens (tableau E.15). Tous les participants mentionnent être plus ou moins satisfaits, insatisfaits voire très insatisfaits de ce type de soutien, sauf Amélien, qui est très satisfait (tableau E.6). Gabriel, Maxens et Catherine ont eu une perturbation grave de leur participation sociale sur ce plan, avec des scores allant de 1 à 3 (tableau E.3), en soulignant avoir besoin d'une aide humaine, avec un score de 4

(tableau E.5). L'aide aux devoirs et leçons prend de l'importance, d'après Amandine et Gabriel, dans l'apprentissage de la lecture, l'écriture, les signes, l'oralisme, par exemple. Plusieurs auteurs constatent le besoin de stimulation du langage de l'enfant sourd à la maison dès le préscolaire (Eriks-Brophy et al., 2006), dont la lecture et l'écriture (Foster et MacLeod, 2004). Le parcours de vie d'Audrey Lessard, « la première sourde à être spécialiste de la santé » au Canada, montre le soutien de ses parents, entre autres, dans l'aide aux devoirs et leçons (Hamel, 2009).

Plusieurs parents ont pu avoir une intervention plus marquée dans le milieu scolaire, avec une participation dans le plan d'intervention, d'orientation, de transition et de services avec Amandine et Jacques, contrairement aux autres participants où il y a eu un transfert de responsabilité. D'après Veillette (2005), l'engagement des parents de l'enfant sourd peut se faire dans l'organisation des services par le biais, entre autres, du plan d'intervention et des plans de services. Eriks-Brophy et al. (2006) précisent l'importance d'obtenir les services nécessaires à l'inclusion scolaire du jeune sourd, entre autres, au sein du conseil d'administration de l'école ou au comité de parents et aux comités de révision des programmes d'intégration. La mise en œuvre du plan de services peut exiger la participation du parent dans le comité de parents, le conseil d'établissement, le conseil d'administration d'organismes de réadaptation ou de défense des droits de la personne sourde (Amandine).

Les parents d'Amandine, d'Amélien et de Jacques mettent l'emphasis sur des périodes de transition, lors du choix de l'institution scolaire, de la transition du primaire au secondaire, ou encore la transition de l'école vers le marché du travail. Il y a également l'accès à des services propres au transport, aux aides techniques et aux aménagements (Catherine), aux services d'éducation gestuelle et orale (Amandine, Amélien, Gabriel, Catherine, Jacques), aux services d'interprétariat, l'adaptation du matériel pédagogique (Amandine), à de l'information, de l'aide lors des réunions de

parents, des rencontres de bulletin (Amélien, Jacques), auprès d'associations de parents, des associations de Sourds (Jacques), pour aider à mieux comprendre la surdité et la culture sourde (Gabriel), auprès des services d'orientation, de l'équipe éducative pour favoriser l'autonomie, la prise de décision du jeune (Maxens). La collaboration école-famille peut ici favoriser le partage d'informations et de formation (Veillette, 2005).

Chez aucun des participants il n'y a pu y avoir de planification de carrière, avec le soutien des parents. Le manque d'informations sur les choix de carrière, le cursus ou les formations disponibles est un obstacle dans l'environnement du jeune sourd (Garay, 2003). Un manque de suivi apparaît plus marqué avec Gabriel, Maxens, Catherine, au sujet des discussions sur les aspirations. Pour les autres participants, les aspirations deviennent limitées à l'autonomie du jeune dans ses choix au sujet de sa formation (Amandine, Léonard), dont les aspirations peuvent être en adéquation (Jacques), sinon plus élevées chez le parent que chez le jeune (Amélien). Audrey Lessard, la première sourde à être spécialiste de la santé au Canada, souligne le développement de ses aspirations, dès l'âge de trois ans (Hamel, 2009). Tout comme Lindstrom et al. (2007), il est possible de remarquer que les familles ont des aspirations scolaires et professionnelles peu élevées.

Les parents d'Amandine, de Gabriel, de Maxens et de Jacques ont tout de même soutenu le développement de compétences à l'emploi de leur enfant. Les parents ont pu offrir une supervision dans des activités structurées, à l'instar de Lindstrom et al. (2007), permettant à leur enfant sourd de participer à des tâches à la maison ou dans la communauté. Par exemple, Amandine a pu aider sa mère à faire du ménage et devenir membre du conseil d'administration d'un organisme de défense des droits de la personne sourde, en étant soutenue par son père. Maxens a pu s'engager dans la ferme familiale de ses parents, Gabriel, dans le garage de son père, tandis que le père

de Jacques a pu l'accompagner dans des apprentissages reliés aux travaux intérieurs de la maison. La prise de responsabilité du jeune au sein de la famille peut favoriser son inclusion (Eriks-Brophy et al., 2007).

Tous les parents ont également servi de médiateur que ce soit avec le Service externe de la main-d'œuvre [SEMO], un bureau de placement, l'employeur, ou encore le service d'aide sociale, sauf dans le cas de Léonard et Catherine. Tous les parents ont apporté un soutien financier, ou à la gestion financière, à leur enfant sourd au cours de ses études, voire même, dans sa vie adulte. Le soutien des parents, au plan financier (Blais, 2005) ou pour son inclusion dans le milieu de travail, avec des aménagements ou de l'aide humaine, peut faciliter la transition du secondaire vers le marché du travail ou la vie adulte (Foster et MacLeod, 2004).

La majorité des parents mentionnent être « en accord » (Amandine, Amélien, Jacques), avec des moyennes allant de 2,86 à 3,36 (tableau E.16), voire « fortement en accord » (Gabriel, Catherine), avec des moyennes de 3,57 à 4, d'avoir pu jouer un rôle de modèle relatif au choix de carrière de leur enfant sourd. Un soutien prend forme de manière générale dans l'éducation du jeune (Amélien), sinon plus spécifique, à informer sur ses propres activités, son lieu de travail (Jacques), faire rencontrer un collègue de travail, montrer à faire de l'entretien ménager (Amandine), susciter un intérêt pour le métier de coiffure (Catherine), ou encore de mécanique automobile (Gabriel). Le parent peut être une source d'inspiration dans le choix de carrière, la détermination, la persévérance et le défi professionnel, d'après Foster et MacLeod (2004).

La majorité des parents sont « en accord » (Jacques), avec une moyenne de 3,33 (tableau E.17), voire « fortement en accord » (Amandine, Amélien, Gabriel, Léonard, Catherine), avec des moyennes allant de 3,67 à 4, d'avoir donné des encouragements

à leur jeune. Les parents ont encouragé leur jeune à poursuivre ses études (Léonard) et s'engager sur le marché du travail (Amandine, Amélien), tout en favorisant son développement (Jacques), à apprendre autant que possible à l'école, à développer ses capacités à travailler et en le récompensant par la suite (Gabriel), entres autres, pour ses résultats scolaires (Catherine). Plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance du soutien des parents au plan des encouragements pour leur enfant sourd (Blais, 2005 ; Eriks-Brophy et al., 2007 ; Noonan et al., 2004).

La majorité des parents sont « en accord » (Amélien, Léonard, Jacques), avec des moyennes allant de 3 à 3,36 (tableau E.18), voire « fortement en accord » (Amandine, Gabriel, Catherine), avec des moyennes de 3,86 à 4, d'avoir apporté du soutien affectif à leur enfant sourd. Ce type de soutien prend forme de discussions chez plusieurs participants (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine, Jacques). Les parents ont pu orienter ces discussions dans le but de rendre leur enfant le plus heureux possible, de prendre confiance en soi, d'être conscient de sa personne à partir de ses réussites, son autonomie (Amandine et Jacques). Le soutien affectif prend de l'importance sous forme de confidences (Hamel, 2009), entre autres, dans le maintien d'une communication ouverte, de la confiance, de l'indépendance du jeune au sein de la famille (Eriks-Brophy et al., 2007), en le rassurant sur ses peurs, en le considérant comme une personne, en acceptant sa différence (Foster et MacLeod, 2004). Les parents ont tous encouru des difficultés de communication avec leur enfant sourd et ont opté pour différentes stratégies, la première, en favorisant l'accès à la langue de signes, à des Sourds adultes et des entendants (Amandine, Gabriel), la deuxième, en s'appuyant plutôt sur un mode oraliste (Amélien, Maxens, Léonard, Catherine, Jacques). D'après Garay (2003), une communication difficile avec la famille peut influencer sur l'autonomie du jeune. Le transfert de responsabilité a pu entraver le soutien affectif de plusieurs parents, dont l'enfant a pu vivre une dévalorisation de soi

(Catherine), des troubles de comportement, à l'école (Amélien) ou dans la vie adulte (Léonard).

5.2.5 Soutien des autres membres de la famille

Des obstacles et des facilitateurs apparaissent dans le soutien et les attitudes d'autres membres ou des proches (tableaux E.11 et E.12), que ce soit un frère, une sœur, un beau-frère, un conjoint, un beau-parent, un oncle, des enfants. Les attitudes des proches de Léonard ont pu être un obstacle moyen chez Léonard, avec un score de -2 (tableau E.12), la relation avec son frère aîné, puis son ex-femme entendante, ses enfants, dont le point de rupture, avec ces derniers, a pu aboutir au début de sa consommation de drogues. D'après Blais (2005), des situations peuvent illustrer des relations d'exclusion entre frères et sœurs, par exemple. Jacques retient le manque de soutien de ses frères et sœurs au cours de ses études, les difficultés financières et les limites dans les confidences au sujet de ses aspirations avec sa conjointe, Sourde. La relation de Catherine avec son ex-conjoint entendant l'a empêché de poursuivre ses études et d'être incluse sur le marché du travail.

Des facilitateurs sont mis en évidence par tous les participants, sauf Léonard. D'après Camirand et al. (2001), le conjoint, les enfants, des frères et sœurs, par exemple, peuvent devenir des aidants naturels. La situation familiale d'Amélien, avec sa conjointe entendante, devient un facilitateur majeur à sa participation sociale, en lui apportant de l'aide pour les lettres du gouvernement, les impôts, le budget, la communication avec l'employeur. Le conjoint de Catherine, qui est lui-même Sourd, est une source de valorisation, un soutien au plan des aspirations scolaires et professionnelles, du revenu conjoint. Les beaux-parents peuvent aider à trouver un travail à l'instar de Gabriel et Maxens. L'oncle de Maxens a pu être un facilitateur moyen, avec des scores de 2 (tableaux E.11 et E.12), en lui permettant de développer

des compétences, lui donnant des conseils sur son orientation à l'emploi, ou en l'embauchant dans son entreprise.

Des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.11), chez Amandine, se révèlent dans les encouragements des frères et sœurs à poursuivre les études, la recherche d'emploi, le soutien de la sœur cadette, en tant qu'interprète, lors de l'entretien d'embauche, pour la sensibilisation, l'aménagement du milieu de travail, en tant que modèle, en devenant chef d'équipe. La communication permet de tisser un lien étroit entre le mentor et la personne sourde, entre autres, par le biais de la langue de signes (Foster et MacLeod, 2004). Dans certains cas, la relation de confiance qui s'établit avec le frère ou la sœur est très importante et peut être une source de soutien inclusif (Blais, 2005). Dans le même sens, le beau-frère de Jacques a pu être un facilitateur mineur à moyen, avec des scores de 1 à 2 (tableaux E.11 et E.12), dans le choix de son programme de formation et l'acquisition d'une expérience de travail, comme son frère entendant, qui a un rôle de modèle dans ses aspirations professionnelles actuelles. Catherine a pu aussi recevoir de l'aide de son frère entendant sous forme de communication, de conseils, d'explications, par exemple pour la lecture de lettres, la gestion financière, son orientation professionnelle ou au sujet de ses aspirations actuelles. Son beau-frère a pu lui donner du soutien dans sa recherche d'emploi, la préparation d'un CV, voire même pour obtenir une rente pour les personnes sourdes. Le mentorat prend forme dans le soutien affectif, les conseils et l'enseignement, le rôle de modèle, la défense des droits et la communication (Foster et MacLeod, 2004).

5.3 Mésoenvironnement communautaire

Le mésoenvironnement communautaire fait ressortir des facteurs propres à la direction d'école, aux enseignants, aux conseillers d'orientation, aux interprètes, aux collègues d'études, aux employeurs, aux collègues de travail, aux clients, aux amis et aux voisins.

5.3.1 Direction d'école

La majorité des participants évalue les services éducatifs de leur milieu (Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques) ou les attitudes de leur superviseur (Maxens) comme un obstacle allant de mineur à majeur, avec des scores de -1 à -3 (tableaux E.12 et E.14), à l'inverse d'Amandine et d'Amélien, où cela a pu être un facilitateur allant de moyen à majeur, avec des scores de 2 à 3. Le manque d'expertise, de formation du personnel scolaire (Amandine, Maxens, Jacques), les attitudes négatives de la direction d'établissement (Gabriel), ont pu entraver, sinon empêcher la mise en place d'un plan d'intervention individualisé et de services (Amélien, Jacques) pour permettre l'inclusion scolaire du jeune dans son école de quartier en collaboration avec les parents (Léonard, Catherine). Les attitudes négatives des directeurs peuvent faire échouer la négociation avec les parents pour que l'élève sourd puisse être inclus dans son école de quartier et ait accès aux services qu'il est en droit de recevoir (Blais, 2005). D'après le père d'Amandine, la direction d'établissement, en collaboration avec les parents et l'enfant sourd, peut faciliter l'offre de services en orthophonie spécialisée en surdité, en interprétariat, en orthopédagogie, en psychologie et en conseil d'orientation. Les directeurs d'établissement ont un important rôle de soutien auprès des professionnels au plan administratif et budgétaire, à considérer les parents comme des partenaires et des experts dans

l'éducation de leur enfant sourd (Eriks-Brophy et al., 2006), en collaboration avec le jeune (Garay, 2003).

Dans un modèle d'éducation bilingue et biculturel, le choix du contexte scolaire a pu faciliter l'interaction avec des élèves sourds et des élèves entendants au primaire, l'individualisation de la prise en charge dans le cursus ordinaire avec le soutien de l'interprète, contrairement à la classe spéciale, dans le cas d'Amandine. Le cheminement en classe spéciale ou en institution spécialisée, privilégiant un modèle d'éducation oraliste (Amélien, Jacques) ou gestuelle (Gabriel, Léonard, Catherine), a pu limiter l'interaction avec des élèves entendants du cursus ordinaire chez tous les autres participants. À ce moment, la direction d'établissement a pu favoriser une adaptation, par exemple, avec le ratio moins important d'élèves dans la classe, une interaction avec des élèves sourds (Gabriel, Maxens, Catherine), de même que des élèves entendants en adaptation scolaire (Amélien), ou encore lors de la formation professionnelle (Léonard, Jacques). Malgré la différence de parcours, plusieurs participants (Amandine, Maxens, Catherine, Jacques) s'entendent au sujet du manque d'interaction avec des élèves sourds comme un obstacle, au secondaire, en inclusion avec des élèves entendants. Les directeurs ont un rôle important au plan de la continuité des services offerts à l'élève, du ratio élèves-enseignants dans les classes, par exemple (Eriks-Brophy et al., 2006).

Dans les activités de la classe, les participants ont tous, sauf Amélien, une perturbation grave de leur participation sociale, en ce qui a trait à suivre un cours, avec des scores de 2 à 3 (tableau E.3). Ils ont tous, sauf Amélien, une perturbation grave à modérée, avec des scores allant de 0 à 4 (tableau E.3), à participer dans les activités de garderie ou de maternelle, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, participer à des travaux d'équipe, compte tenu du besoin d'aide technique, humaine ou d'aménagement, avec des scores de 2, 3 ou 4 (tableau

E.5). La direction d'établissement peut devenir proactive en favorisant un aménagement des cours afin de faciliter l'apprentissage du français, d'après le père d'Amandine. L'enseignante signifiante de Maxens met en évidence l'importance de l'orthopédagogue, pour développer l'écriture, une compétence nécessaire à l'inclusion sur le marché du travail, par exemple, pour faire des CV, des lettres de présentation, écrire des mémos, des bons de commande. Dans le même temps, l'orthophoniste peut aider à développer, dans certains cas, des compétences de communication pour être inclus sur le marché du travail, selon l'enseignant signifiant de Jacques. L'individualisation du suivi peut faciliter, entre autres, le développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques du jeune sourd (Eriks-Brophy et al., 2006).

Pour chacun des participants sourds, il y a mention de la difficulté d'accès à des services d'interprétariat, en langue des signes québécoise [LSQ], au primaire ou au secondaire, à l'instar de Pinsonneault et Bergevin (2006). D'après le Centre québécois de la déficience auditive [CQDA] (2009), la qualité de ce service risque d'influer sur la poursuite des études, l'obtention du diplôme. L'inadéquation du plan de services dans l'adaptation de l'approche de communication, peut rendre difficile la compréhension des structures de la langue, tant du français que de la LSQ, d'après l'interprète de Gabriel. La langue des signes est efficace pour faire comprendre l'information au jeune, permettre la communication avec d'autres Sourds, favoriser l'ouverture plutôt que le repli sur soi, par le biais d'une intégration dans la communauté sourde, selon l'enseignant signifiant de Gabriel. L'interprète facilite aussi l'ouverture au monde entendant, dans un contexte d'inclusion avec des élèves sourds et des élèves entendants, dans la classe, au sein du comité des élèves, par exemple, d'après l'enseignant de Léonard.

Tous les participants, sauf Amélien et Léonard, ont une perturbation grave de leur participation sociale, avec des scores allant de 0 à 3 (tableaux E.3 et E.7), soit à utiliser les services aux étudiants, par exemple, pour l'orientation scolaire et professionnelle, soit à choisir un métier ou une profession. Wolfe (1999) remarque aussi un manque d'informations pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire. Le programme de stage, en insertion sociale et professionnelle (Amélien, Maxens) ou lors de la formation professionnelle (Léonard, Jacques) a tout de même pu faciliter l'inclusion sur le marché du travail, avec le soutien de l'équipe éducative, par exemple, sous forme d'encouragements. La direction d'établissement, les conseillers d'orientation peuvent apporter du soutien moral, de l'encouragement au jeune (Noonan et al., 2004). D'après l'enseignant signifiant de Léonard, la direction d'établissement devrait veiller à la mise en place d'un plan de transition de l'école vers le marché du travail à partir d'abord des services d'orientation, puis avec le suivi de l'interprète dans le milieu de travail, pour faciliter la communication avec l'employeur. Le plan de transition, en débutant dès le secondaire (Garay, 2003), à l'aide d'une personne-ressource, doit permettre de sensibiliser sur la surdité, la culture sourde, des accommodements, jusque dans le milieu de travail (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

5.3.2 Enseignants

Tant les attitudes des enseignants peuvent être des obstacles moyens, avec un score de -2 (tableau E.12), d'après Maxens, que des facilitateurs moyens à majeurs, avec des scores allant de 2 à 3, chez Amandine et Amélien. Nombre d'auteurs remarquent des attitudes négatives ou positives chez les enseignants (Blais, 2005 ; Crête, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006 ; Foster et MacLeod, 2004 ; Garay, 2003; Noonan et al., 2004 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Punch et Hyde ; 2005 ; Wolfe, 1999). Les participants vivent tous des difficultés, sauf Amélien, dans la réalisation de leur

participation sociale, pour les activités dans la classe telles que suivre un cours, réaliser des travaux pratiques, prendre des notes, faire des examens, voire participer à des travaux d'équipe. Le soutien des enseignants prend forme au plan de l'adaptation de l'enseignement, en collaboration avec l'interprète, de la gestion de classe, du soutien affectif, de différentes stratégies d'apprentissage, des rétroactions positives, du matériel pédagogique, du rôle dans la formation pratique et générale.

D'après les enseignants d'Amandine et de Maxens, il y a la fermeture, plutôt que l'ouverture, de certains enseignants à accepter l'interprète ou l'éducateur en classe. L'absence de sensibilisation, d'information et de formation, en ce qui a trait à la surdité et au vécu du jeune sourd, peut être un obstacle pour l'élève (Eriks-Brophy et al., 2006 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006). L'enseignant gagne à être ouvert aux suggestions de l'enseignant itinérant, sensible aux besoins de l'élève sourd (Eriks-Brophy et al., 2006), à respecter sa différence culturelle (Garay, 2003). L'enseignant a un rôle à jouer au plan de la culture sourde, de l'aide pour les examens ou de la réussite scolaire (Foster et MacLeod, 2004). L'enseignant d'Amandine relate l'importance de s'appuyer sur l'interprète pour la sensibilisation à la culture sourde, la langue des signes, la traduction, l'adaptation du transfert de connaissances et de l'évaluation, de même que l'aménagement de la classe. La communication et la collaboration des enseignants avec les parents (Eriks-Brophy et al., 2006), dans le plan d'intervention individualisé, peut faciliter la participation sociale de l'étudiant sourd, à l'instar d'Amandine. L'adaptation du plan de transition à des facteurs culturels tels que la culture sourde doit prendre en compte des modèles de compréhension des besoins et des intérêts du jeune sourd, de l'information sur la manière d'accéder à des services d'aide, des interprètes et la communauté sourde (Garay, 2003).

Dans le même sens, l'utilisation de la langue des signes québécoise [LSQ] devient un préalable pour le développement global du langage, le premier média même pour l'apprentissage du français, d'après l'enseignante de Maxens. Or, Jacques met en exergue le problème de la qualité de l'interprétariat, plusieurs enseignants-interprètes n'ayant pu avoir un niveau avancé en langue des signes québécoise [LSQ], à l'instar d'Amandine, de Gabriel et Catherine. La qualité de l'interprétariat auprès des élèves sourds est remise en question également par plusieurs auteurs (Blais, 2005 ; CQDA, 2009 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006). L'apprentissage tardif des signes, ayant causé un retard accumulé chez Catherine, a pu accentuer une perturbation grave de sa participation sociale, avec des scores allant de 2 à 3 (tableau E.3), comme elle le souligne, par exemple, dans la réalisation des examens.

Plusieurs enseignants ont des attitudes négatives, ce qui se répercute dans la gestion de classe, la première année d'inclusion en classe ordinaire (Amélien, Catherine) ou en adaptation scolaire (Gabriel, Maxens). L'enseignante de Maxens remet en cause l'utilisation de séparateurs dans la classe de celui-ci pour exercer de la discipline, ce qui a pu entraver gravement les échanges, la communication entre les élèves sourds en langue des signes québécoise. Gabriel relate du même problème, dont il met en cause le manque de partialité dans l'attention accordée aux élèves, le manque d'encadrement et de jugement d'une enseignante. Le manque d'adaptation de l'enseignement au rythme de l'élève a pu rendre difficile la prise de notes, comme le rapporte Gabriel.

Dans le cas d'Amélien et de Catherine, l'enseignant a dû s'appuyer sur une éducation purement oraliste, à défaut de la présence d'un interprète, sans individualisation de l'enseignement, causant le retrait de la classe ordinaire. Cet aspect renvoie à la résistance de certains enseignants face à la lourdeur des tâches pour l'inclusion de l'élève sourd (Blais, 2005). L'enseignant a un rôle à jouer au plan des compétences

de communication de l'élève, des décisions et des relations difficiles à gérer, des apprentissages de la langue des signes et de la langue orale, selon Foster et MacLeod (2004).

Deux enseignants ont individualisé les situations d'enseignement sur un mode oral, par le biais de la lecture labiale (Jacques) et l'appareillage auditif (Amélien), plutôt que gestuel, avec les autres participants. D'après Blais (2005), l'utilisation du mode de communication gestuelle ou orale semble dépendre plus de la connaissance de l'enseignant que d'une politique institutionnelle. L'enseignante d'Amélien a ainsi laissé la décision à l'élève d'utiliser des aides techniques et technologiques, le français signé, en coordonnant les programmes et services scolaires, comme l'illustrent Eriks-Brophy et al. (2006). Les enseignants d'Amélien et de Jacques ont finalement tenté d'adapter la communication en parlant de manière forte et claire et en face-à-face pour permettre à l'élève de lire sur les lèvres (Punch et Hyde, 2005).

Tous les participants ont pu vivre une individualisation de l'enseignement. Plusieurs enseignants mettent de l'avant l'importance d'entretenir des discussions, tout en favorisant l'autonomie dans la prise de décision, des confidences (Maxens), des échanges sur les intérêts, l'orientation de carrière de l'élève, d'établir une complicité sur la base du respect, la confiance, l'attention, la disponibilité (Amélien), et cela même à l'extérieur de la classe ou en dehors de l'école (Amandine, Amélien, Jacques). Les enseignants de Léonard et de Catherine évoquent la relation de proximité avec leurs élèves, au plan personnel, affectif, leur rôle d'éducateur, du fait de la distance des parents. L'enseignant de Léonard a pu participer même jusque dans la communauté sourde et, l'enseignant de Catherine, s'engager dans la volonté de l'amener à s'estimer, prendre conscience de ses qualités, se valoriser. L'enseignant peut apporter du soutien affectif, dans le fait d'avoir foi en la personne, de la rassurer sur ses peurs, de la considérer comme une personne en acceptant sa différence, de

comprendre ses besoins en discutant avec elle, de se réseauter avec les Sourds (Foster et MacLeod, 2004).

Tous les enseignants signifiants ont recours à une gestion de classe pour favoriser une adaptation au rythme d'apprentissage de l'élève. Les enseignants peuvent donner de l'aide au plan de l'adaptation au rythme de l'école, de la persévérance à développer pour la réalisation des tâches, des compétences de travail (Foster et MacLeod, 2004), dans l'offre de programmes individualisés de développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques (Eriks-Brophy et al., 2006). Les enseignants peuvent jouer aussi un rôle de modèle, par une attitude positive ou de respect, avec des aspirations élevées au plan de la réussite scolaire et ce de manière similaire aux élèves entendants (Foster et MacLeod, 2004). Une intervention individualisée, des stratégies d'enseignement adaptées, avec un preneur de notes pour l'élève, l'écriture des consignes au tableau, le support de notes, la sensibilisation des pairs au sujet de la surdité, des opportunités d'apprentissage sous forme de laboratoires et de petits groupes, par exemple, sont des facilitateurs pour l'élève sourd (Eriks-Brophy et al., 2006).

En adaptation scolaire, l'enseignante d'Amélien met de l'avant différentes stratégies d'apprentissage, par le modelage, les savoirs essentiels, les pairs, l'enseignant de Gabriel, par niveaux d'âge, affinités, récompense. L'apprentissage a pu être orienté sur le mode oral, chez l'enseignante d'Amélien, le respect, tout en s'appuyant sur l'humour. L'enseignant de Catherine a pu individualiser l'enseignement en se basant sur des objectifs planifiés lors d'une rencontre multidisciplinaire annuelle. En classe ordinaire, l'enseignant d'Amandine a pu individualiser certaines tâches d'enseignement dans l'échange avec elle et l'interprète. L'enseignant de Léonard a pu organiser la classe pour permettre une individualisation des tâches sous forme d'ateliers et ainsi faciliter le développement de l'autonomie de l'élève, qu'il soit

sourd ou entendant. Il a pu développer chez lui des compétences à fonctionner avec des entendants, en l'incitant à participer au comité d'élèves, ou encore à échanger en binôme avec un élève entendant. Un aménagement, à partir de cours d'appui, en français et en mathématiques, a pu être offert à Maxens, tout comme à Jacques. Pour faciliter l'inclusion de Jacques, son enseignant a sensibilisé les élèves entendants de son arrivée dans la classe, ce qui a pu faciliter l'entraide, malgré les difficultés de communication. L'enseignant de Jacques a pu individualiser l'enseignement, à partir du décalage optimal, d'une déconstruction de la tâche pour l'apprentissage des mesures et du plan, du tutorat, d'une rotation des chefs de groupe, lui permettant de développer un rôle de *leader*.

Plusieurs participants font part des rétroactions positives qu'ils ont pu recevoir des enseignants sous forme d'encouragements (Amandine, Gabriel, Maxens, Jacques), d'éloges même, révélant la satisfaction à l'égard de l'élève, comme le soulève la mère d'Amandine. Plusieurs personnes sourdes fortement scolarisées de l'étude de Blais (2005) ont pu rencontrer un enseignant, qui a été signifiant à une étape de leur parcours d'étudiant, percevant le talent, le plein potentiel du jeune, l'amenant à croire en ses possibilités, l'encourageant et le stimulant dans la poursuite de ses projets. Des lettres d'encouragement (Noonan et al., 2004), des rétroactions positives de l'enseignant peuvent donner confiance au jeune (Foster et MacLeod, 2004). Chez Amandine et Jacques, les encouragements des enseignants sous forme de rétroactions positives ont pu être une source de soutien à leur participation sociale.

Plusieurs participants font part d'attitudes négatives des enseignants dans l'adaptation du matériel pédagogique, dont Amandine, Jacques et la mère d'Amélien. La projection d'une vidéo en classe sans sous-titrage devient un obstacle, d'après la mère d'Amélien. Jacques illustre la difficulté de lecture des notes de cours lorsque disponibles, si elles ne sont pas adaptées à la culture sourde, accentuant ainsi la

difficulté dans la prise d'informations et les écarts avec les autres élèves entendants. Amandine souligne l'importance de la stimulation visuelle, en utilisant des images pour rendre l'information plus claire. Les enseignants ont pu utiliser divers matériels pédagogiques, dont des notes de cours (Amandine), des cahiers pédagogiques du cursus ordinaire adaptés au niveau de l'élève, un suivi sous forme de rendement et de comptes-rendus individualisés sur plusieurs années, de retours sur les activités, l'utilisation de livres, de vidéos en langue des signes québécoise, pour faciliter la compréhension du sens des mots et l'écriture (Gabriel).

Les attitudes des enseignants ont pu être tantôt négatives tantôt positives à l'égard de l'élève par rapport à son programme scolaire. Les exigences du programme de formation ont pu être un frein à l'inclusion de l'élève en classe ordinaire, d'après la mère d'Amélien, voire même, à l'obtention d'un certificat dans le programme professionnel, selon l'enseignant de Catherine. Le manque de flexibilité dans les devoirs et leçons et les évaluations, par exemple, peuvent devenir un obstacle à l'élève sourd (Eriks-Brophy et al., 2006). D'après l'enseignant de Catherine, un décalage important s'opère entre l'âge et le niveau de scolarité, les expériences personnelle et professionnelle de l'élève, encore plus si le jeune accède tardivement au programme de formation, vers l'âge de 18 ans, ce qui risque de le faire « décrocher », à l'instar de Catherine. L'enseignant de Catherine relève un besoin d'adaptation du programme d'enseignement au développement de la personne, ses différences, ses qualités, en réduisant les exigences scolaires pour des expériences pratiques sur le marché du travail.

Plusieurs enseignants mentionnent qu'ils ont un rôle à jouer dans la formation pratique du jeune, par le biais de conseils d'orientation, dès le secondaire (Amandine, Amélien, Gabriel, Maxens), de stages (Léonard, Catherine), d'un projet collectif (Jacques), ce qui a pu, dans certains cas, faciliter la transition de l'école vers le

marché du travail. La préparation de l'élève sourd, dès le secondaire, peut faciliter son processus de transition, entre autres, à partir d'un apprentissage des options de carrière, le développement de l'autonomie, de ses compétences à communiquer, transmettre, négocier, affirmer ses intérêts, ses désirs et ses droits, l'offre d'opportunités pour définir son plan de transition (Garay, 2003). L'enseignante de Maxens a pu le soutenir à poursuivre ses études, à se positionner face au marché du travail, en dehors du contexte familial, lui apprendre à faire un curriculum vitae, se préparer pour un emploi. D'après l'enseignant de Catherine, les expériences de stage permettent un développement des compétences, des habiletés ou des aptitudes du jeune dans son milieu de travail, par exemple, au plan de l'horaire, du sens de l'initiative, de sa relation avec les employeurs à partir des évaluations qui sont effectuées. À partir de la vente aux enchères d'un ameublement réalisé par les élèves, ayant abouti à une exposition au sein de l'école et auprès de la communauté, sous la forme d'un projet collectif, Jacques a pu transférer des compétences à l'usine, en ébénisterie, lors de ses premiers emplois. Ces expériences de stage deviennent un outil pour apprendre à se connaître soi-même, favoriser le développement de la personne, son potentiel, son autonomie, ses qualités, ses difficultés en relation avec son environnement professionnel, selon l'enseignant de Catherine.

Plusieurs enseignants rapportent l'importance d'une formation plus générale de l'élève (Amandine, Gabriel, Catherine). L'enseignant d'Amandine met en jeu son rôle d'éducateur et vise chez l'élève, qu'il soit sourd ou entendant, les connaissances, à le rendre capable de vivre en société, avoir un travail et être un bon citoyen. L'enseignant de Gabriel a pu proposer un enseignement général en contexte d'inclusion avec des élèves entendants du cursus ordinaire, dans certaines activités, lors de son secondaire. Plus encore, selon l'enseignant de Catherine, l'enseignement doit favoriser le développement de l'élève en lui permettant de partager ses émotions,

son ressenti, ses prises de conscience de son interaction avec son environnement, la nature, la vie.

5.3.3 Conseillers d'orientation

Seule Amandine a bénéficié d'un conseiller d'orientation à l'école, qui l'a aidée dans le choix d'obtenir un diplôme d'études professionnelles en photographie. Malgré le soutien de ce conseiller d'orientation, par exemple, en faisant passer des tests pour connaître ses préférences, le père d'Amandine rappelle l'absence de planification de carrière, à l'instar de tous les autres participants. L'absence de plan de carrière a pu entraver gravement la participation sociale de plusieurs participants (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine), avec des scores de 0 à 3 (tableau E.7), ou causer une perturbation modérée (Jacques), avec un score de 6, à choisir un métier ou une profession. Selon le père d'Amandine, il doit y avoir une planification de carrière établie dès la première ou la deuxième secondaire à partir d'un interprète orienteur, qui aide à ajuster les objectifs de l'élève sourd. Tout comme l'enseignant, par exemple, le conseiller d'orientation peut devenir un mentor (Noonan et al., 2004) et apporter du soutien affectif à l'élève sourd, des conseils et de l'enseignement, jouer un rôle de modèle, avoir des aspirations élevées, défendre ses droits, communiquer en langue des signes (Foster et MacLeod, 2004).

5.3.4 Interprètes

L'absence d'interprète risque de conduire à une situation de handicap chez l'élève, comme l'illustre le cas de Léonard, au préscolaire. L'interprète peut devenir une personne-ressource avant même l'entrée scolaire de l'enfant pour lui permettre de développer la langue des signes (Amandine). D'après l'enseignant d'Amandine,

l'interprète est la personne la plus importante pour la progression de l'élève sourd dans le milieu ordinaire, si le jeune accepte son accompagnement, ajoute l'enseignante de Maxens. Plusieurs participants ont ainsi pu bénéficier du soutien d'un interprète dans le milieu ordinaire, avant même l'entrée scolaire (Amandine), sinon au secondaire (Gabriel, Maxens, Léonard, Catherine, Jacques). Les participants ont eu besoin d'une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.5), pour la réalisation de la plupart (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine), sinon certaines activités (Léonard, Jacques) reliées au domaine de l'éducation.

L'orthopédagogue-interprète facilite l'accès à l'information, en permettant d'adapter la présentation orale de l'enseignant, en prenant l'élève à part, en lui donnant des explications, en adaptant le matériel pédagogique, avec des dessins, des symboles, des annotations à l'aide d'un dictionnaire à partir du texte de l'enseignant (Amandine) et en transcrivant des mots en signes sur du vocabulaire spécifique (Léonard). Son rôle ne se substituant pas à celui de l'enseignant, l'interprète-orthopédagogue peut apporter de l'information sur la façon d'apprendre, de comprendre de l'enfant sourd, d'adapter l'évaluation autrement qu'en français, en utilisant la mémoire visuelle, d'après le père d'Amandine. Dans le cas de Léonard, bien qu'il ait pu communiquer avec son enseignant de manière individuelle, l'interprète est devenu nécessaire pour transmettre de l'information complexe ou encore lors de situations de communication orale en groupe. Plusieurs enseignants (Amandine, Maxens, Léonard) se sont appuyés sur le soutien des interprètes, entre autres, pour le transfert de connaissances de l'élève sourd, voire même, de l'élève entendant. L'enseignant d'Amandine retient le besoin d'une formation complémentaire pour l'interprète, qui puisse intégrer des éléments de pédagogie générale sur l'enfance, l'adolescence, pour mieux comprendre l'élève et la façon dont il apprend et lui permettre de mieux intervenir dans la tâche d'enseignement. L'interprète devient ici un enseignant itinérant qui facilite le développement des

compétences scolaires, sociales et linguistiques, l'assistance à l'enseignement et l'interprétariat, en orientant l'intervention dans la classe (Eriks-Brophy et al., 2006).

Par contre, l'interprète peut être un obstacle, s'il y a utilisation de la langue des signes et de la langue orale de manière simultanée (Amandine), s'il n'y a pas de sensibilisation des pairs entendants pour faire face à l'incompréhension, puis l'intimidation à l'égard des élèves sourds (Maxens). Le père d'Amandine remet en question la qualité de l'interprétariat au cours de la formation de sa fille dans le cursus ordinaire, à l'instar de plusieurs auteurs (Blais, 2005 ; CQDA, 2009 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006). Pour Eriks-Brophy et al. (2006), l'enseignant itinérant doit sensibiliser les enseignants et les pairs au sujet de la surdité. L'interprète a un rôle de premier plan dans la médiation de l'élève dans la classe, selon l'enseignante de Maxens, même en dehors, au sein du comité d'élèves de l'école et lors de l'inclusion dans le milieu de travail, d'après l'enseignant de Léonard. La mère de Gabriel mentionne le besoin pour son fils de recourir à des services d'interprétariat, par exemple, pour la signature d'un contrat. D'après le père d'Amandine, l'interprète a permis d'établir la relation avec l'employeur, d'introduire la tâche et devient indispensable à des moments clés dont l'embauche, s'il y a des modifications dans la tâche, des réunions syndicales, entre autres.

5.3.5 Collègues d'études

Le soutien ou les attitudes des collègues d'études ont pu être des facilitateurs mineurs à majeurs, avec des scores allant de 1 à 3 (tableaux E.11 et E.12), pour Amandine, Amélien, Maxens et Jacques, un obstacle mineur, avec un score de -1, pour Gabriel et Catherine. Le comportement de deux élèves sourds en classe a amené Gabriel à quitter l'école. Amélien a lui aussi pu être confronté à quelques altercations avec des élèves entendants de sa classe. Plusieurs auteurs mentionnent des attitudes négatives

des pairs (Blais, 2005 ; Eriks-Brophy et al., 2006 ; Noonan et al., 2004 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Punch et Hyde, 2005 ; Wolfe, 1999). Les attitudes des pairs peuvent se caractériser, entre autres, par de l'indifférence, un manque d'empathie, une communication inadaptée, des plaisanteries, un manque d'informations, la difficulté à participer aux mêmes activités sociales que les autres adolescents, le manque de contact avec d'autres élèves sourds (Eriks-Brophy et al., 2006). L'élève peut être confronté à de la moquerie, l'irrespect, le rejet, l'isolement, la difficulté à établir des relations amicales, à se faire accepter et à échanger et la difficulté à avoir accès à un preneur de notes (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Punch et Hyde (2005) relèvent que le jeune sourd peut avoir beaucoup de connaissances à l'école mais peu d'amis proches. Dans sa formation professionnelle, Jacques retient ne pas avoir reçu d'aide, d'explications ou des conseils au plan du cours de la part de ses pairs entendants, tout comme il n'a pu renforcer sa relation avec eux en dehors de la classe.

D'après leur mère, Amélien et Jacques ont pu établir une relation plus proche avec les élèves sourds. Tout de même, des élèves entendants ont pu apporter de l'aide à Gabriel, jouer un rôle de confident dans l'orientation de choix de carrière d'Amélien et permettre, chez Jacques, une ouverture au milieu entendant et vice-versa, à partir de discussions et d'un apprentissage de la langue des signes auprès des pairs. L'aide des pairs peut prendre forme de soutien moral, de mentorat, d'encouragement, par exemple, d'après Noonan et al. (2004). Les camarades de classe qui deviennent des amis peuvent apporter du soutien affectif, donner des conseils et de l'enseignement, jouer un rôle de modèle, partager des aspirations élevées, défendre les droits de la personne sourde, communiquer en langue de signes, selon Foster et MacLeod (2004). Les amis fournissent de l'information que l'élève sourd a pu manquer en classe (Punch et Hyde, 2005). D'après les parents d'Amandine, les amis qui connaissent très bien les signes sont d'importants facilitateurs pour faire des confidences, aider leur fille à être incluse auprès des entendants, à développer un réseau et, à l'inverse, cela

influence ces amis dans leur choix de carrière à travailler auprès de personnes sourdes. L'enseignant d'Amandine illustre même le rôle d'interprète de son amie en dehors de la classe.

5.3.6 Employeurs

La majorité des participants ont fait face à des obstacles mineurs (Léonard) à majeurs (Amandine, Maxens, Catherine, Jacques), avec des scores allant de -1 à -3 (tableaux E.12 et E.13), au plan des attitudes des employeurs ou du marché du travail. Les obstacles du marché du travail (tableau E.13) renvoient à la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu, aux critères d'embauche et aux tests de sélection, aux services pour les employés et aux structures syndicales, comme l'illustre Jacques. Ces obstacles ont pu occasionner une perturbation grave à modérée de la participation sociale de tous les participants, sauf Amélien, avec des scores de 0 à 7 (tableau E.7), en ce qui a trait à rechercher et occuper un emploi rémunéré. Maxens, le père d'Amandine, le conjoint actuel de la mère de Gabriel, la mère d'Amélien et de Jacques évoquent avoir fait face aux préjugés des employeurs envers les personnes sourdes, en lien avec l'adaptation de l'environnement de travail, lors de la recherche d'emploi.

Il y a la contrainte du certificat ou du diplôme à obtenir pour pratiquer, la peur et la difficulté des employeurs à communiquer avec un Sourd, le coût des assurances, la difficulté à obtenir des avantages sociaux, des aménagements pour les Sourds, le manque de sensibilisation de l'employeur et des employés à la culture sourde, la réticence à engager un interprète lors des réunions pour faciliter la transmission de l'information, la discrimination salariale, la pression et la tension au travail (Amandine, Gabriel, Maxens, Léonard, Catherine, Jacques). Les défis que pose le marché du travail représentent des obstacles supplémentaires réels pour les personnes

sourdes, mettant en jeu la communication orale, reliés aux communications téléphoniques, au travail en groupe, au besoin en interprétariat, ce qui peut conduire certains employeurs à refuser de les embaucher (Blais, 2005). Foster et MacLeod (2004) évoquent une communication plus difficile dans le milieu de travail à cause des contraintes de temps et les relations plus passagères. Pinsonneault et Bergevin (2006) retiennent aussi le manque de services d'interprétariat lors des réunions dans le milieu de travail, les attitudes négatives des employeurs à l'embauche. Le manque d'aménagement des infrastructures physiques, les évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des salaires inéquitables, un climat de travail désagréable, un manque d'accommodements peuvent aussi être des obstacles (Noonan et al., 2004).

D'après Amandine, les obstacles dans le milieu de travail risquent de rendre difficile le fait d'assurer une position de chef d'équipe, l'interaction avec les collègues de travail, de conduire à une situation de précarité et de discrimination salariale obligeant à cumuler plusieurs emplois. La situation de Maxens a amené son renvoi tandis qu'Amandine a dû porter plainte contre son employeur pour pouvoir bénéficier des prestations de l'assurance-emploi, lorsqu'elle a quitté son premier emploi. Dans l'étude de Blais (2005), un participant se sent également victime de discrimination lors de la recherche d'emploi, ne réussissant pas à convaincre les employeurs de ses réelles capacités. Crête (2006) a lui-même eu à faire face aux attitudes négatives des employeurs. La pression au travail a pu mener à une dégradation de la santé de Léonard, la perte de son emploi.

Les attitudes positives des employeurs peuvent être des facilitateurs, d'après tous les participants. Pour Amandine et Amélien, les attitudes des employeurs ont pu être des facilitateurs moyens à majeurs, avec des scores allant de 2 à 3 (tableau E.12). Le marché du travail est un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.13) pour

Amélien, favorisant ainsi une participation sociale complète dans le domaine du travail, avec une moyenne de 9 (tableau E.7). Des facilitateurs apparaissent chez tous les participants avec l'ouverture de l'employeur à engager une personne sourde, les conditions d'embauche ne nécessitant pas de diplôme, ni de formation particulière lors des premiers emplois, l'interprétariat lors de l'entretien d'embauche et au cours de l'emploi, à des moments clés, lors d'une réunion générale, un aménagement horaire, la mise à l'essai la première semaine de l'embauche ou encore sous forme de stage, la sensibilisation et l'accueil chaleureux des employés, la sensibilisation du milieu à la culture sourde et l'accès à une formation en signes, une prise en charge des assurances et des aménagements visuels, l'effort pour adapter la communication orale, gestuelle et le rythme de travail, le mentorat, les rétroactions positives, les encouragements, une augmentation de salaire.

L'ouverture des employeurs, apparaît comme un déterminant à l'emploi de chacun des participants sourds. Il faut remarquer, par exemple, l'attitude positive de l'employeur d'Amandine, favorable à engager une personne sourde dans son établissement, grâce au soutien de sa sœur cadette, lors de son premier emploi. Maxens préconise de mettre à l'essai la personne la première semaine de l'embauche ou encore sous forme de stage. Le programme de stage, en insertion sociale et professionnelle des jeunes, ou en formation professionnelle, peut permettre d'accéder à des emplois de niveau élémentaire ou intermédiaire (Joyal et Samson, 2008). Par exemple, Amélien s'est senti inclus dans différents emplois, un restaurant, une épicerie, puis une scierie, à l'usine, où il a obtenu son salaire le plus élevé en taux horaire, avant d'obtenir son emploi en entretien ménager. Dans son parcours professionnel court, Catherine a acquis de l'expérience sur le marché du travail à partir de stages non rémunérés, permettant la réalisation d'emplois rémunérés ne requérant ni de diplôme ni de spécialité par la suite. Certaines personnes sourdes arrivent à se trouver des emplois dans le milieu entendant, qui requièrent très peu de

compétences scolaires et dont les exigences sont surtout reliées à l'efficacité de la personne dans un travail répétitif et routinier, comme dans un restaurant de type « service rapide » (Blais, 2005), à l'instar d'Amandine.

L'enseignant de Catherine soulève le lien étroit entre l'école et les employeurs, ce qui peut faciliter le soutien auprès du jeune, compte tenu de l'offre d'emplois sélectionnés, de la sensibilisation du milieu à la culture sourde et l'accès à une formation en signes, d'une prise en charge des assurances et des aménagements visuels. Amandine a pu obtenir un aménagement horaire et en interprétariat par le biais de son employeur le premier mois de son embauche lors de son premier emploi. Un interprète gestuel devient nécessaire à des moments clés, lors d'une réunion générale, pour Amélien. Les employeurs peuvent faciliter l'inclusion de la personne dans le milieu de travail, en sachant communiquer un peu avec la langue des signes, souligne l'enseignant de Léonard. Le contexte doit permettre d'avoir une personne-ressource pour la transmission de l'information, voire même l'apprentissage de la langue des signes pour les employeurs et les employés (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Dans son nouvel emploi, à l'hôtel, Amandine fait part de l'attitude positive de son employeur ayant informé les autres employés de sa venue. De fait, les collègues de travail d'Amandine l'ont accueilli chaleureusement, tout comme Léonard, dans leur emploi actuel. Contrairement à son ancien emploi, Jacques a remplacé un employé sourd et a bénéficié d'un emploi subventionné avec le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], au cours de son emploi actuel, ce qui a pu sensibiliser déjà l'employeur à la culture sourde. Pinsonneault et Bergevin (2006) renvoient, au fait de sensibiliser sur la surdité, la culture et des techniques pour favoriser l'environnement de travail à partir de séances de formation, des cours, des ateliers pour les personnes du service à la clientèle, les décideurs d'entreprises.

La *Canadian Abilities Foundation* (2004) précise qu'il y a un besoin de suivi au plan des services après l'école secondaire, au plan de la formation des employeurs, des aides financières accordées à l'employeur pour l'aménagement du milieu de travail. Des aménagements doivent être disponibles à la personne sourde, avec l'accès aux services d'interprétation visuelle, aux outils techniques tels qu'un téléavertisseur, un appareil de télécommunication pour les sourds [ATS], un appareil d'amplification du son MF, une alarme visuelle (Pinsonneault et Bergevin, 2006). À défaut de tels aménagements, l'employeur actuel d'Amandine a pu montrer un intérêt et faire l'effort de communiquer avec elle par le biais de la lecture labiale, plutôt qu'avec un support papier. Chez Gabriel, la relation avec l'employeur s'est faite compte tenu d'une adaptation de l'un et de l'autre au plan de la communication orale, du rythme de travail et du mentorat. Jacques a pu obtenir un téléavertisseur au sein de l'entreprise.

Dans l'étude de Blais (2005), les personnes sourdes ont choisi la voie de l'inclusion soutenue par des mesures adaptatives, mais de plus en plus veulent travailler en langue des signes, auprès de sourds. L'employeur peut rendre le milieu de travail accessible à plusieurs personnes sourdes (Pinsonneault et Bergevin, 2006) pour briser l'isolement, comme le révèle Jacques, au plan de ses caractéristiques personnelles. Les personnes sourdes se retrouvent rarement en sous-groupes dans un même département sauf au sein d'une entreprise qui favorise l'emploi des personnes sourdes, par exemple, certaines institutions bancaires, en particulier en comptabilité, ou dans un centre d'emploi pour personnes handicapées (Blais, 2005).

Pour plusieurs participants sourds, l'employeur a pu jouer un rôle de mentor, comme le retiennent Foster et MacLeod (2004), au plan du soutien affectif, du conseil et de l'enseignement, du rôle de modèle et de la communication. Les employeurs peuvent donner du soutien moral, financier, offrir une adaptation du milieu de travail, du

mentorat, de l'encouragement, d'après Noonan et al. (2004). Amandine a pu avoir une promotion en devenant chef d'équipe dans un restaurant rapide. La mère d'Amandine indique que l'employeur de l'hôtel l'a félicitée pour son travail. Les encouragements des employeurs ont pu faciliter la prise de responsabilité de Jacques, à se distinguer en devenant chef d'équipe. Amélien fait part d'une relation positive avec son employeur, ce dernier lui donnant des rétroactions positives et même une augmentation de salaire. Les patrons de Gabriel et de Jacques ont pu leur enseigner comment réaliser certaines tâches. L'équité dans les promotions, les salaires, la formation, la reconnaissance des compétences, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne sourde (Pinsonneault et Bergevin, 2006) peuvent faciliter son inclusion professionnelle. Dans un emploi antérieur, avec son employeur ayant un enfant sourd, Léonard a pu établir une relation de réciprocité basée sur la compréhension, le respect mutuel, par exemple, compte tenu de la proximité de leur vécu. En ce sens, l'expérience de travail peut permettre de prendre conscience de sa propre identité (Blais, 2005). Léonard souligne la différence par rapport à son emploi précédent au plan des exigences, du climat de travail, la relation positive avec son employeur actuel et ses collègues de travail, qui prend forme d'empathie, de confiance, d'écoute active, puis de rétroactions positives, d'encouragements, plutôt que de pressions et de tensions constantes.

5.3.7 Collègues de travail

Plusieurs participants (Amandine, Gabriel, Léonard, Jacques) ont pu rencontrer des obstacles, au plan du soutien et des attitudes des collègues de travail. Chez tous les participants, sauf Amélien et Léonard, il y a une perturbation grave de la participation sociale (Gabriel, Maxens, Catherine, Jacques), avec des scores allant de 0 à 3 (tableau E.7), à modérée (Amandine), avec un score de 7, à interagir avec les collègues. Les collègues de travail ont pu être un obstacle mineur pour Gabriel, avec un score de -1,

l'amenant à faire face à de l'incompréhension et des moqueries, d'après sa mère et son conjoint actuel. Dans son dernier emploi, Léonard a pu faire face à de la moquerie, de la pression, de la part de ses collègues de travail, au moment de sa dépression. D'après Pinsonneault et Bergevin (2006), les personnes sourdes peuvent être confrontées à des préjugés, de la moquerie, des insultes, du chantage de la part des collègues au sein même de leur milieu de travail. Tout comme Jacques, Léonard rencontre des difficultés au plan de la communication avec des employés. La communication devient plus difficile dans le milieu de travail à cause des contraintes de temps et les relations plus passagères (Foster et MacLeod, 2004). En devenant chef d'équipe, les employés ont pu faire pression sur Amandine et l'obliger à démissionner, lors de son premier emploi.

Toutefois, le soutien et les attitudes des collègues de travail ont pu être des facilitateurs mineurs à majeurs, avec des scores allant de 1 à 3 (tableaux E.11 et E.12), pour Amandine, Amélien et Jacques. Amélien et Léonard ont une participation sociale complète à interagir avec les collègues, avec un score de 9 (tableau E.7). Le fait d'avoir un collègue sourd peut faciliter la communication (Amandine), la réalisation d'une tâche (Jacques), la supervision, le travail en équipe et favoriser un climat de travail agréable (Amélien). L'accessibilité du milieu de travail à plusieurs personnes sourdes peut être un facilitateur (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Les employés entendants peuvent aussi être une source de soutien (Crête, 2006). Des employés entendants ont pu apporter de l'aide à Jacques pour résumer une réunion, expliquer une planification. Les collègues de travail entendants communiquent plus souvent avec la lecture labiale et par gestes lorsqu'il n'y a pas d'interprète avec Amandine.

La sensibilisation du milieu de travail, en présence de sa sœur cadette, lors de son premier emploi, a pu favoriser le soutien des collègues, la valorisant sur ses compétences, son mode de communication et son autonomie et même en communiquant un peu par signes avec elle ou en la référant pour un client sourd. La sensibilisation des employés sur la surdité, la culture et des techniques pour favoriser l'environnement de travail, un contexte permettant l'apprentissage de la langue des signes, la transmission de l'information par une personne-ressource (Pinsonneault et Bergevin, 2006) peuvent faciliter l'inclusion professionnelle de la personne sourde. Dans son emploi actuel, un collègue de travail a même pris la défense d'Amandine face à un client mécontent et elle a pu obtenir du soutien affectif des autres employés, par exemple, sous forme d'encouragements. Dans son nouvel emploi, une travailleuse sociale et un infirmier aident Léonard à planifier son budget. Il y a même une employée qui prépare une activité pour les Sourds dans le centre d'hébergement. Les collègues de travail peuvent ainsi faciliter une adaptation du milieu de travail, avec la langue des signes, donner du soutien affectif, par de l'encouragement, prodiguer des conseils, de l'enseignement, jouer un rôle de modèle, à partir du mentorat, de l'aide financière, défendre les droits de la personne sourde (Foster et MacLeod, 2004 ; Noonan et al., 2004).

5.3.8 Clients

D'après Amélien, les attitudes des interlocuteurs, des étrangers ou encore des personnes qui sont en groupe à son égard, sont des facilitateurs majeurs, avec un score de 3 (tableau E.12), alors que ce sont des obstacles mineurs à moyens, avec des scores allant de -1 à -3, chez Gabriel. Amélien indique avoir une bonne relation avec les clients, dont il reçoit des encouragements. Au même titre qu'un collègue de travail (Foster et MacLeod, 2004 ; Noonan et al., 2004), le client peut fournir de l'encouragement et du soutien affectif sous forme de rétroactions positives, de

récompense. La mère de Jacques fait part d'une expérience positive avec un client, ayant récompensé directement son fils pour la qualité de son travail. Toutefois, la plupart du temps Jacques évite le contact avec les clients, compte tenu de la difficulté de communication, pour éviter l'incompréhension, un conflit de travail, à l'instar d'Amandine.

5.3.9 Amis

La majorité des participants sourds considère que le soutien des amis est un facilitateur mineur (Catherine), moyen (Maxens, Jacques) ou majeur (Amandine, Amélien), avec des scores allant de 1 à 3 (tableau E.11). Pour Amandine et Maxens, les attitudes des amis sont des facilitateurs moyens, avec un score de 2 (tableau E.12), pour Amélien, un facilitateur majeur, avec un score de 3, pour Jacques, un obstacle moyen, avec un score de -2. La communauté sourde peut être le lieu d'expression d'une partie de la participation sociale, sous forme d'activités bénévoles, pour Gabriel, Léonard et Catherine. Toutefois, la situation d'emploi de ces amis peut produire une perception négative de Gabriel, du fait de bénéficier de l'aide sociale, d'après le conjoint de sa mère.

Tous les participants ont pu avoir des amis entendants et, dans le cas de Catherine et d'Amandine, leur donner de l'aide dans la poursuite des études. Un ami entendant a pu aider Catherine pour comprendre la signification de certains mots. D'après Punch et Hyde (2005), des amis fournissent de l'information que l'élève sourd a pu manquer en classe. Des amis peuvent aussi offrir du soutien affectif, des conseils, de l'enseignement, défendre les droits de la personne sourde pour répondre à ses besoins, par l'accès à de l'aide humaine, par exemple, communiquer en langue des signes et croire en elle (Foster et MacLeod, 2004). Les amis d'Amandine la soutiennent dans les échanges avec elle, ce qui a pu lui permettre de développer son

apprentissage du français à partir de messages textes MSN. Des amis ont aussi pu la conseiller dans son orientation pour obtenir son diplôme d'études professionnelles. Une adaptation est nécessaire au plan de la communication orale ou gestuelle, comme le mentionnent Amandine, Amélien et Catherine. Amandine, plus particulièrement, a pu entretenir une relation proche avec des amis entendants, dont sa meilleure amie qui se destine à devenir interprète.

Tous les participants ont des amis sourds. Plusieurs participants illustrent l'aide que ces amis ont pu leur apporter pour faciliter l'inclusion sur le marché du travail. Des amis ont pu faciliter l'embauche d'Amandine en servant de contact ou d'intermédiaire. Plus encore, un ami sourd est le collègue de travail d'Amandine, ce qui lui permet d'avoir accès plus facilement à de l'information sur son emploi. Un ami peut aider à être en réussite dans le milieu de travail, faciliter la communication en langue des signes (Foster et MacLeod, 2004). Ce sont ses amis sourds qui ont conseillé Amélien d'aller au Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], sur internet, d'envoyer des CV, de passer une entrevue. Le temps libre de Maxens est partagé entre ses activités d'emploi ou de recherche d'emploi et ceux consacrés à la vie familiale ou encore sociale, à rencontrer ses amis sourds et ses amis entendants. Jacques retient la participation d'un ami sourd pour son embauche au sein de son milieu de travail actuel.

5.3.10 Voisins

Le voisinage est un obstacle mineur pour Gabriel, avec un score de -1 (tableau E.11), au plan du soutien, tout comme Léonard, au plan des attitudes (tableau E.12). Les augmentations imposées par le propriétaire de Gabriel risquent d'empêcher la réalisation de sa participation sociale. Lors de sa sortie de thérapie, le voisinage de Léonard l'a harcelé pour le pousser à racheter de la drogue, ce qui l'a conduit à

déménager. Par contre, le soutien et les attitudes du voisinage ont pu jouer un rôle de facilitateur moyen à majeur pour Amandine, Amélien et Maxens, avec des scores allant de 2 à 3 (tableaux E.11 et E.12). Le voisin d'Amandine communique un peu en signes avec elle, lui fournit de l'aide. Des facilitateurs apparaissent également dans les cas de Gabriel et Léonard. Un voisin a pu aider la mère de Gabriel pour le transport de son fils à l'école. Après son déménagement, Léonard a établi une relation proche, comme frère et sœur, avec sa colocataire entendante, qui lui permet de se confier, d'avoir des conseils, d'éviter une rechute, de servir d'intermédiaire avec l'employeur, même sur le lieu de travail, de planifier son budget et faire des opérations courantes, d'établir le lien avec le gouvernement. Au même titre qu'un frère ou une sœur (Foster et MacLeod, 2004), un voisin peut apporter du soutien affectif, des conseils et de l'enseignement, jouer un rôle de modèle, défendre les droits de la personne sourde, communiquer avec elle en langue des signes.

5.4 Macroenvironnement sociétal

Le macroenvironnement sociétal rapporte le soutien du gouvernement, du Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] et des organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde.

5.4.1 Gouvernement

Le gouvernement précise d'abord le parcours des participants sourds au préscolaire, au primaire et au secondaire, qui s'organise de l'institutionnalisation à l'inclusion de la personne sourde.

5.4.1.1 Préscolaire

Tous les participants ont eu un suivi en orthophonie avant même l'entrée en maternelle, sauf Maxens. Le père d'Amandine souligne le manque de services en orthophonie dans les régions pour la prise en charge d'éducation précoce. Amandine est la seule à avoir eu accès à la langue des signes à la petite enfance. La période d'acquisition de la surdité est une transition importante pour le développement de l'enfant, puis la décision de placement, alors que les professionnels du milieu médical orientent, dans la plupart des cas, exclusivement vers une approche oraliste (Wolfe, 1999).

La mère d'Amélien aurait souhaité un accompagnement de l'orthophoniste plus qu'une fois par mois, tandis qu'Amandine en a eu un aux deux semaines. L'éloignement des ressources ont obligé le recours à un soutien financier du gouvernement pour Amélien et Amandine. Léonard n'a bénéficié de services d'orthophonie qu'à l'âge de cinq ou six ans, une fois par semaine, pendant six mois seulement. Catherine n'a pu apprendre la langue des signes que tardivement, à 18 ans, Jacques, entre 10 et 12 ans, malgré un suivi en orthophonie avant l'entrée en prématernelle. Or, Miller (2001) rappelle combien est importante la période de zéro à cinq ans dans l'acquisition du langage.

Plusieurs participants sourds ont effectué une prématernelle avec des élèves sourds (Amandine, Amélien, Gabriel, Maxens, Catherine), mais sans services spécialisés, mettant en cause une intégration en classe spéciale avec des élèves dysphasiques, par exemple, la qualité d'interprétariat en éducation gestuelle, voire l'absence de services d'interprètes. D'après Blais (2005), en dehors de Québec et Montréal, les écoles ont peine à offrir de manière équivalente, un enseignement en mode oral et gestuel, privilégiant l'oralisme, dès la garderie, puis à la maternelle et au primaire. Plusieurs

participants retiennent avoir eu une perturbation modérée (Gabriel) à grave (Amandine, Maxens, Léonard, Jacques) de leur participation sociale, avec des scores allant de 0 à 4 (tableau E.3), à participer aux activités de garderie, les services éducatifs ayant pu être un obstacle mineur à majeur, avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14), à ce moment.

Amélien et Gabriel ont effectué une prématernelle avec des élèves sourds, à partir d'une éducation orale et gestuelle, avec l'apprentissage de la lecture labiale et de la langue des signes. Gabriel précise tout de même que tout au long de sa scolarité, il a dû s'ajuster au gestuel de chacun de ses enseignants. Ils sont tous les deux dans une école éloignée de leur domicile familial, Gabriel, à une heure et 15 minutes en autobus, Amélien, l'obligeant à être hébergé en pension toute la semaine. Le fait de se rendre, entrer et se déplacer dans le milieu d'études a pu causer une perturbation modérée de la participation sociale de Gabriel, alors qu'Amélien a une participation sociale complète. Amandine, Maxens et Catherine ont réalisé leur prématernelle avec des élèves sourds et des élèves avec d'autres besoins particuliers. D'après le père d'Amandine, l'intégration avec des élèves dysphasiques ne prend pas en compte la différence dans les besoins d'apprentissage par rapport à un élève sourd, au plan de l'éducation gestuelle.

Le contexte est le même de la prématernelle à la maternelle pour Amandine, Gabriel, Maxens et Catherine, avec des services éducatifs considérés comme des obstacles mineurs à majeurs, avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14), ou se caractérisant par une perturbation grave à modérée de la participation sociale, avec des scores de 0 à 4 (tableau E.3), à ce moment. Amélien va dans l'école de son quartier dans une classe d'entendants, ce qui a pu être un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.14) et favoriser une participation sociale complète à réaliser les activités de maternelle, avec un score de 9 (tableau E.3). D'après la mère de Gabriel, son fils a pu

aborder la langue des signes québécoise lors de sa maternelle. Par contre, Jacques a intégré la maternelle, avec des élèves sourds et des élèves handicapés, sur la base d'une éducation purement oraliste, d'après sa mère. L'inclusion de Léonard dans l'école de son quartier, sans service d'interprétariat, au cours de la maternelle, s'est traduite par un échec et son renvoi à la maison, illustrant une situation de handicap complète, tout comme Jacques, à participer aux activités de maternelle. Jacques renvoie aussi aux services de transport scolaire, qui ont été un obstacle mineur. Pour Maxens et Jacques, l'éloignement de l'école du domicile familial, à 30 minutes en autobus pour l'un et à deux heures pour l'autre, a pu causer une perturbation grave, avec des scores allant de 2 à 3 (tableau E.3), à se rendre, entrer et se déplacer dans leur milieu d'études, contrairement à Amandine et Catherine qui, à 20 minutes de l'école, ont une participation sociale complète, avec un score de 9 (tableau E.3).

5.4.1.2 Primaire

Les services éducatifs du milieu ont pu être un obstacle mineur à majeur, avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14), comme le relèvent plusieurs participants sourds (Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques), au primaire, dans l'attribution des services d'interprétariat. Tous les participants relèvent un besoin en aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.5), pour réaliser leur participation sociale, ne serait-ce que pour suivre un cours en classe, sauf Amélien. Amandine n'a pu avoir accès à un interprète qualifié jusqu'à sa troisième année du primaire. Amandine a donc pu éprouver une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, tout comme les autres participants sourds, avec des moyennes allant de 4 à 6,1 (tableau E.19), sauf Amélien qui a une participation sociale complète, avec une moyenne de 9 et, Maxens, une perturbation grave, avec une moyenne de 3.

Amandine est la seule à avoir poursuivi des études dans un contexte d'inclusion scolaire, à partir de sa quatrième année du primaire, dans le milieu ordinaire avec des élèves sourds. Audrey Lessard, diplômée et clinicienne sourde en podiatrie, a été elle aussi incluse lors de la quatrième année de son primaire, mais sans le soutien d'interprètes professionnels. Elle souligne le manque de continuité dans ce type de service lorsque cela a été possible, de même que les attitudes négatives des enseignants (Hamel, 2009).

La première année du primaire est marquée par l'échec scolaire d'Amélien dans une classe ordinaire, sans service d'interprétariat, conduisant son transfert en classe spéciale, en étant le seul enfant sourd, avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage, de comportement, une dyslexie, par exemple. La mère d'Amélien fait part des coupures du gouvernement auprès de la commission scolaire, en comparant la prise en charge éducative de son fils au cours de la prématernelle. Au cours de sa scolarité, Amélien a dû s'appuyer sur une éducation orale, au primaire, avec un appareil d'amplification du son.

Léonard n'a pu intégrer le milieu scolaire qu'à partir de l'âge de huit ans, en pension dans une institution spécialisée pour les élèves sourds. Catherine s'est retrouvée de la prématernelle jusqu'au primaire avec des élèves sourds sans services d'interprétariat, à partir d'une éducation purement oraliste, ce qui a obligé son transfert en institution spécialisée. Vers l'âge de 10 à 12 ans, la LSQ a pu être enseignée à Jacques, mais à un niveau non avancé, à partir d'une approche de la communication totale, privilégiant le français signé. Le contexte d'intégration est le même pour Maxens de la prématernelle jusqu'à l'entrée au secondaire.

5.4.1.3 Secondaire

L'entrée au secondaire est marquée par l'inclusion avec des élèves entendants pour tous les participants, sauf Léonard. Les services éducatifs ont pu être un obstacle mineur (Gabriel), moyen (Léonard) ou majeur (Catherine, Jacques) pendant le secondaire, chez plusieurs participants sourds, avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14), un facilitateur majeur, dans le cas d'Amélien, avec un score de 3. Les participants sourds ont une perturbation modérée de leur participation sociale dans le domaine de l'éducation, avec des moyennes de 4 à 6,1 (tableau E.19), sauf Amélien qui a une participation sociale complète, avec une moyenne de 9, Maxens une perturbation grave, avec une moyenne de 3. Dans la continuité du primaire, Amandine poursuit ses études dans le milieu ordinaire avec un interprète en LSQ, en étant la seule Sourde, Amélien, sans interprétariat en français signé, ni appareil d'amplification du son, selon son choix. Un thème récurrent est le désir d'être traité normalement et de ne pas avoir une attention particulière à cause de sa surdité (Punch et Hyde, 2005). De cette manière, des élèves cachent leur appareil auditif avec leurs cheveux, n'apportent pas leurs aides auditives à l'école ou encore empêchent l'utilisation de l'appareil MF (Punch et Hyde, 2005).

Gabriel, Maxens et Jacques expérimentent une inclusion partielle, soutenue par un interprète, pour les matières autres que le français et les mathématiques, avec des élèves sourds et des élèves entendants au secondaire, sauf Maxens, qui est le seul élève sourd à ce moment. Catherine est confrontée à un échec scolaire lors de sa première année d'inclusion au secondaire dans le milieu ordinaire, sans service d'interprète, ce qui conduit à son transfert en pensionnat, une réintégration au primaire dans une institution spécialisée d'un grand centre, tout comme Léonard.

Les participants poursuivent tous leurs études secondaires avec des élèves entendants au sein d'un programme de transition de l'école vers le marché du travail, sauf Amandine, qui est dans le cursus ordinaire. Amélien, Gabriel et Maxens ont poursuivi un programme en insertion sociale et professionnelle à partir du secondaire, aujourd'hui le programme de formation préparatoire au travail, ou menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Néanmoins, Amélien a des troubles de comportement, ce qui oblige sa mère à envoyer son fils en pension dans une classe d'élèves sourds, au cours de la deuxième ou la troisième secondaire, mais il revient ensuite dans son école de quartier pour terminer sa scolarité.

D'après l'enseignante de Maxens, la distance de l'école au domicile familial a pu empêcher Maxens de participer dans des activités autres que les tâches de la maison, avec des élèves entendants. Cela a pu causer une perturbation modérée de la participation sociale de Maxens pour participer aux activités parascolaires, avec un score de 4 (tableau E.3). Jacques évalue comme un obstacle mineur les services de son milieu scolaire propres aux activités parascolaires, avec un score de -1 (tableau E.14). Léonard, Catherine et Jacques ont effectué un programme professionnel court dans une classe d'élèves entendants. Jacques est inclus en étant le seul élève sourd, avec un interprète seulement pendant les 15 premiers jours, dans une classe d'entendants. Léonard et Catherine ont suivi un programme d'alternance école-travail, tout en bénéficiant de services d'interprétariat.

Le manque de services d'interprétariat, de services en orientation de carrière plus spécifiques à la surdité, à l'apprentissage du français ou la différence d'âge avec les autres élèves, a mené au décrochage scolaire de Gabriel et Catherine, qui se sont retrouvés sans emploi, a empêché la poursuite des études ou a précipité une inclusion sur le marché du travail, pour Amélien, Maxens, Léonard et Jacques. Le programme de transition a pu être un obstacle mineur (Gabriel), moyen (Léonard) ou majeur

(Catherine, Jacques) pour plusieurs participants sourds, avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14), un facilitateur majeur pour Amélien, avec un score de 3. Le père d'Amandine souligne l'importance que l'enfant sourd obtienne ses acquis du primaire pour entrer au secondaire équipé, sinon il risque de se décourager dans les programmes de transition. Gabriel a été inclus pendant un an dans une classe d'entendants en étant le seul élève sourd vers l'âge de 14 ans pour apprendre la soudure, sans services d'interprétariat, ce qui l'a obligé à retourner dans la classe en intégration partielle, puis à décrocher. Selon l'enseignant de Léonard, sans conseil d'orientation pour le choix de carrière, sans une continuité des services d'interprétariat pendant le secondaire, même dans le milieu de stage, puis après le secondaire, une subvention salariale, le jeune sourd risque de se retrouver en échec et d'avoir recours à l'aide sociale.

Même si le programme en insertion sociale et professionnelle a pu permettre à Amélien d'aborder des aspects généraux de l'orientation de carrière, son enseignante fait part du manque de services en orientation de carrière plus spécifiques à la surdité. Jacques évalue comme un obstacle mineur les services aux étudiants qui, au plan de l'orientation, ont pu conduire à une perturbation grave de sa participation sociale pour la réalisation de cette activité. La mère d'Amélien remet ainsi en question le fait que son fils ait pu avoir un réel choix de carrière.

Amélien évoque le contexte de crise économique, ce qui l'a obligé lui et sa famille à déménager et chercher de l'emploi dans une autre ville. Amélien est le seul à percevoir la disponibilité actuelle des emplois dans son milieu comme un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.13), tandis que pour Amandine, Maxens, Catherine et Jacques, c'est un obstacle majeur, avec un score de -3. Léonard et Jacques ont une perturbation modérée de leur participation sociale à occuper un emploi rémunéré, avec des scores allant de 5 à 6 (tableau E.7), alors que Gabriel,

Maxens et Catherine sont en situation de handicap complète, avec un score de 0. Par contre, Amandine a une participation sociale complète, avec un score de 9.

La mère de Gabriel souligne l'importance d'offrir des services d'interprétariat sur le marché du travail, alors même que se dégage un contexte de pénurie de main-d'œuvre. Selon elle, l'élève en situation de décrochage scolaire doit pouvoir avoir accès à un service d'exploration de métiers dès l'âge de 13, 14 ans. Plusieurs participants (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine) ont une perturbation grave de leur participation sociale à choisir un métier ou une profession, avec des scores allant de 0 à 3 (tableau E.7), sauf Jacques, qui a une perturbation modérée, avec un score de 6, Léonard et Amélien, une participation sociale complète, avec un score de 9.

L'enseignante de Maxens ajoute que les écarts entre les niveaux d'âge peuvent aussi être un facteur de décrochage scolaire. Léonard a pris la décision d'arrêter ses études compte tenu, entre autres, de la différence d'âge avec les élèves entendants lors de sa quatrième secondaire. Catherine a été en échec dans l'apprentissage du français, pour la réalisation des examens, l'écart avec les élèves entendants devenant encore plus grand. Tous les participants ont pu rencontrer une perturbation grave de leur participation sociale à réaliser des examens, avec des scores allant de 1 à 3 (tableau E.3), sauf Amélien et Jacques, n'ayant aucune sinon, qu'une perturbation modérée, avec des scores allant de 7 à 9. Le retard cumulé de Catherine pour répondre aux exigences du programme scolaire a pu accentuer encore plus la différence d'âge avec les autres élèves de sa classe. Jacques met en avant les retards dans l'apprentissage du français, la différence d'âge par rapport aux élèves entendants.

Le service d'intégration au travail a pu faciliter l'accès au marché du travail à partir de stages (Amélien, Maxens, Catherine, Léonard), par l'apprentissage d'un métier, avec l'obtention d'un certificat, en débosselage (Léonard) ou en ébénisterie (Jacques).

Dans le programme en insertion sociale et professionnelle, Amélien a pu aborder des aspects généraux de l'orientation de carrière, d'après son enseignante. Selon l'enseignante de Maxens, l'inclusion dans le milieu de travail avec le soutien de l'interprète peut permettre d'éviter le décrochage scolaire, d'explorer les intérêts du jeune, de développer des compétences transversales, bien que cela puisse être difficile à évaluer pour l'enseignant, en vue d'obtenir une certification ou une attestation au bout de trois ans, d'être incluse sur le marché du travail et de progresser ensuite dans l'emploi.

L'enseignante de Maxens précise tout de même que les programmes de transition conduisent les jeunes vers des emplois à faible revenu. N'ayant réussi à obtenir de diplôme, Catherine fait valoir ses expériences de travail dans son établissement. L'enseignant de Catherine retient la réussite de nombre d'élèves en leur permettant d'obtenir une attestation, des expériences de stage et une inclusion sur le marché du travail, mais reconnaît aussi le décrochage souvent du programme pour effectuer plutôt une formation aux adultes.

L'enseignante de Maxens évoque le besoin pour le jeune sourd de se retourner en éducation aux adultes pour la poursuite de ses études et d'aller chercher soi-même les ressources en services d'interprétariat, par exemple, auprès du service d'interprétariat régional. Or, aucun des participants n'a poursuivi de formation en éducation aux adultes. Seulement 8 % des participants sourds ont poursuivi des cours de formation en éducation aux adultes dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006). Il faut noter le manque de suivi continu des services d'interprétariat en éducation aux adultes, comme le retient l'enseignant de Léonard. De même, l'enseignante d'Amélien retient les lacunes dans la reconnaissance des acquis en éducation aux adultes pour les jeunes qui ont suivi le programme en insertion sociale et professionnelle, mais d'après elle, il y a eu une adaptation en ce sens dans les

nouveaux programmes de transition.

5.4.1.4 De l'institutionnalisation à l'inclusion

Les participants sourds de l'étude ont poursuivi des études dans un cheminement en adaptation scolaire plutôt qu'en classe ordinaire au cours de leur scolarité, sauf Amandine, qui est incluse à partir de la quatrième année du primaire. Léonard et Catherine ont vécu l'institutionnalisation à partir du primaire, à l'âge de huit ans pour l'un, à 12 ans pour l'autre, jusqu'à ce qu'ils intègrent le programme professionnel court avec des élèves entendants, ayant des besoins particuliers, pendant le secondaire. Amélien, Gabriel, Maxens et Jacques ont été en classe spéciale, que ce soit avec des élèves sourds ou des élèves avec des troubles d'apprentissage ou de comportement, une dyslexie, par exemple. Amandine a pu vivre les débuts de l'inclusion scolaire, à partir de sa quatrième année du primaire. La plupart des jeunes sourds poursuivent des études en milieu ordinaire, 76 %, dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006), une différence par rapport aux personnes sourdes plus âgées. Seul Amélien a une participation sociale complète dans le domaine de l'éducation, avec un score de 9 (tableau E.19), alors que les autres participants sourds ont une perturbation modérée, avec des scores allant de 4 à 6,1, sauf Maxens, une perturbation grave, avec un score de 3. Les services éducatifs du milieu ont pu être un obstacle mineur (Gabriel), moyen (Léonard) ou majeur (Catherine, Jacques), avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.14).

L'enseignant de Léonard indique que la prise en charge en institution spécialisée n'a pas empêché nombre d'élèves sourds à se retrouver en difficulté dès le primaire et se retrouver dans un cheminement professionnel au secondaire, comme c'est le cas pour Léonard et Catherine. D'après l'enseignant de Catherine, la plupart des élèves sourds institutionnalisés se sont retrouvés dans le programme d'alternance école-travail.

L'enseignant de Léonard met en évidence la difficulté pour un élève sourd de poursuivre ses études dans le cheminement ordinaire, ou encore après le secondaire, en éducation aux adultes, ou encore au CEGEP. Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006), environ la moitié des personnes sourdes n'ont pas de diplôme secondaire, avec 44,8 %. Elles sont encore moins nombreuses à poursuivre des études collégiales, puis à obtenir un diplôme universitaire (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Suite à une intégration en institution spécialisée, seulement une minorité d'élèves ont pu poursuivre un programme ordinaire avec un interprète, puis des études postsecondaires, vivre une réussite et ainsi accéder à des métiers plus valorisés, selon l'enseignant de Catherine. Même dans le contexte actuel, les élèves sourds qui réussissent à se rendre jusqu'en cinquième secondaire dans le cheminement ordinaire sont peu nombreux, puis souhaitent poursuivre des études postsecondaires, au collégial ou encore à l'université, d'après l'enseignante de Maxens. Tout de même, Pinsonneault et Bergevin (2006) remarquent une plus forte proportion de jeunes sourds, par rapport aux plus âgés, qui obtiennent un diplôme du secondaire et poursuivent des études collégiales puis universitaires. Il apparaît une proportion similaire à celle des personnes entendant, mais ce sont les grands centres tels que Québec et Montréal qui ont les taux les plus élevés de diplômés postsecondaires (Pinsonneault et Bergevin, 2006). D'après Blais (2005), un phénomène récent apparaît avec des personnes sourdes qui souhaitent compléter des études universitaires pour obtenir des emplois en adaptation scolaire, en sciences juridiques, en communication, en génie, en médecine, par exemple.

Catherine et Léonard ont vécu la période d'institutionnalisation, favorisée jusque dans les années 1995, s'illustrant par le manque de ressources dans les établissements des régions et le transfert des élèves sourds dans les écoles spécialisées des grands centres tels que Québec ou Montréal, par exemple, en étant éloignés de leur famille.

Néanmoins, Catherine et Léonard ont une participation sociale complète à se rendre, entrer et se déplacer dans le milieu d'études, avec des scores de 9 (tableau E.3). Le placement de l'élève dans une institution spécialisée en milieu urbain possède généralement de meilleurs services, par exemple en transport ou en ressources, avec une équipe pédagogique plus spécialisée et une plus grande offre de programmes d'éducation (Wolfe, 1999).

Le transfert de responsabilité de la famille à l'institution s'est accompagné d'un soutien financier du gouvernement pour le fonctionnement de l'enfant en pensionnat, comme le précisent la mère et l'enseignant de Léonard. Quant à la mère de Catherine, elle fait part de sa désillusion au sujet de l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale de sa fille, compte tenu du transfert de responsabilité dans la prise en charge éducative. La réalité de Léonard et Catherine ne rejoint pas celle des Sourds qui ont vécu l'institutionnalisation et qui ont pu obtenir une formation dans un métier spécialisé assurant stabilité et permanence, comme dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006).

D'après Wolfe (1999), les limites de l'institutionnalisation résident, entre autres, dans le fait que les jeunes ont moins d'opportunités d'apprentissage dans le milieu familial. Gabriel et Maxens ont refusé d'être envoyés en pensionnat à Québec ou Montréal, dans une institution spécialisée pour les élèves sourds, du fait de l'éloignement de leur milieu. Néanmoins, selon Blais (2005), c'est seulement depuis les années 1980 que des services, par exemple d'interprètes, sont disponibles au Québec. Dans un contexte qui marque le début de l'inclusion des élèves sourds en classe ordinaire, la mère et l'enseignante signifiante d'Amélien font part du manque de services pour favoriser l'inclusion en classe ordinaire par rapport au contexte actuel.

Des obstacles apparaissent mettant en cause le manque d'interprètes et la qualité de l'interprétariat en éducation gestuelle dès la prématernelle, s'illustrant par une perturbation grave de la participation sociale dans les activités de garderie et de maternelle pour Amandine, Maxens, Léonard et Jacques, avec des scores allant de 0 à 3 (tableau E.3), une perturbation modérée pour Gabriel, avec un score de 4. Gabriel remet en question la qualité des services d'éducation gestuelle qu'il a pu obtenir tout au long de sa scolarité. Pinsonneault et Bergevin (2006) évoquent la faible maîtrise de la langue des signes par les enseignants et, par conséquent, la difficulté pour les élèves à comprendre les explications signées en classe. Différents types de soutien sont nécessaires au plan des services d'interprétariat, avec l'aide d'un interprète qualifié, d'après le père d'Amandine.

Selon Veillette (2005), il y a lieu d'améliorer l'offre dans les services d'interprétariat de qualité pour la formation de base dans l'école de l'élève sourd, en région. Blais (2005) relève également que, dans certaines régions du Québec, les interprètes n'ont pas eux-mêmes le niveau de connaissance pour converser avec les personnes sourdes. À partir de l'histoire de vie d'Audrey Lessard, Hamel (2009) fait part du manque de budget de la commission scolaire, de suivi d'interprètes qualifiés, le roulement important des interprètes, une dizaine ayant pu se succéder du secondaire à l'université et le manque de spécialisation des interprètes, pour son cas, dans le domaine de la médecine.

Plusieurs auteurs s'entendent sur le manque de services d'interprétariat dans les écoles (Blais, 2005 ; Miller, 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006 ; Veillette, 2005). La mère d'Amélien retient l'absence d'un interprète ou d'un enseignant qui communique en LSQ, le manque d'interaction avec des élèves sourds, empêchant l'inclusion en classe ordinaire de son fils, la première année du primaire. C'est le même constat avec Catherine, jusqu'à son transfert en institution spécialisée.

L'absence de ressources, d'après la mère d'Amélien, le cheminement en classe spéciale a toutefois pu permettre une adaptation au rythme d'apprentissage de son fils. Léonard, lui, a préféré être intégré dans une institution spéciale avec des élèves sourds, un enseignant communiquant en LSQ plutôt que dans une école ordinaire proche du domicile familial sans plan de services.

Les cas de Maxens, de Gabriel et de Jacques illustrent le manque de continuité dans les services d'interprétariat lors de l'inclusion dans le parcours professionnel. Cela a pu causer une perturbation grave de la participation sociale dans le domaine de l'éducation ou du travail, pour Maxens et Gabriel, avec des moyennes allant de 2,3 à 3 (tableau E.19), empêchant la poursuite des études ou l'inclusion sur le marché du travail. Gabriel a préféré être accompagné de son enseignant agissant comme interprète, lorsqu'il a été inclus avec des élèves sourds et des entendants dans la classe ordinaire dans les cours de géographie, d'éducation physique, d'arts plastiques, par exemple. D'après Jacques et la mère de Gabriel, le gouvernement doit favoriser l'offre de services d'interprétariat.

Il y a besoin d'une continuité des services d'interprétariat pendant le secondaire, même dans le milieu de stage, puis après le secondaire, selon l'enseignant de Léonard. Pourtant Garay (2003) remarque que les personnes sourdes ont de la difficulté à obtenir de tels services dans le milieu de travail. La mère de Gabriel et l'enseignante de Maxens ajoutent l'importance d'offrir des services d'interprétariat sur le marché du travail. Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006), environ les deux tiers des participants sourds rapportent des besoins d'interprétariat non seulement à l'école mais aussi à des réunions.

En comparant avec son frère sourd de six ans, Amandine ajoute le fait d'avoir accès à des services individualisés par l'entremise d'une personne-ressource à l'école, à du personnel spécialisé pour répondre aux besoins des élèves sourds. Pinsonneault et Bergevin (2006) retiennent des difficultés dans la disponibilité des services d'orthopédagogie. Audrey Lessard fait part du manque de suivi de techniciennes en éducation spécialisée ne connaissant pas la langue des signes plutôt que d'interprètes qualifiés (Hamel, 2009). Tous les participants, sauf Amélien, ont besoin d'aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.5), pour faciliter leur participation sociale dans le domaine de l'éducation. Le suivi dans la classe nécessite des services adaptés comme le soutien de la part d'un enseignant itinérant et d'un interprète, par exemple, ce qui peut poser plus de difficulté dans le milieu ordinaire par rapport au secteur sourd, parce qu'ils ne sont ni faciles à obtenir ni suffisants (Blais, 2005).

Le manque de services et de soutien est à l'origine de nombre de difficultés d'apprentissage qui découragent le jeune sourd et parfois même les parents (Blais, 2005). Il y a besoin également d'un service d'accompagnement à domicile, selon la mère d'Amélien. Sans aide pédagogique spécialisée soutenue, l'élève abandonne souvent ses études ou est orienté vers un programme allégé où il n'obtiendra aucune qualification lui permettant de poursuivre une scolarité correspondant à ses capacités (Blais, 2005), comme cela a pu être le cas avec Gabriel, Maxens et Catherine. Plus loin dans la formation, le père d'Amandine précise que le transfert de responsabilité, dans le recours aux services d'interprétariat après le secondaire à partir du système de prêts et bourses, peut devenir une source de tension avec l'interprète. Amandine et Jacques évaluent l'accès aux prêts et bourses aux étudiants comme un obstacle majeur à leur participation sociale, avec un score de -3 (tableau E.14).

Jacques fait part du dilemme que posent l'inclusion scolaire et le placement en institution de Sourds, la première, favorisant l'interaction avec le milieu immédiat, entendant, avec une contrainte moindre des distances, la deuxième, l'interaction avec des élèves sourds, un enseignant spécialisé, la culture sourde. Amélien est le seul à avoir réalisé ses études dans son école de quartier, selon une éducation oraliste, sauf en prématernelle et en deuxième ou troisième secondaire. L'inclusion dans l'école du milieu a pu causer une perturbation modérée de la participation sociale de Gabriel, avec un score de 6 (tableau E.3), une perturbation grave pour Maxens et Jacques, avec des scores allant de 2 à 3, dans le fait de se rendre, entrer et se déplacer dans le milieu d'études, contrairement à Amandine et Amélien qui ont une participation sociale complète; avec un score de 9. D'après le père d'Amandine, le contexte d'inclusion scolaire peut être moins favorable en région, par rapport à Montréal, compte tenu d'abord de l'éloignement de l'école de quartier pour une école du milieu, afin de faciliter le regroupement de spécialistes et des pairs sourds dans une école ordinaire.

Il y a un besoin de formation et de soutien du personnel scolaire dont les enseignants, selon Jacques et le père d'Amandine. Selon le père d'Amandine, il y a un manque d'adaptation de l'enseignement bilingue et biculturel auprès de l'élève sourd, compte tenu de l'interaction avec des pairs sourds du même âge et un modèle adulte Sourd ayant un rôle linguistique et pédagogique ou un enseignant Sourd, à l'instar du projet de l'école Gadbois. L'école Gadbois permet à des élèves sourds d'interagir ensemble avec un formateur sourd pour l'apprentissage de la LSQ et un enseignant entendant pour la langue orale (Veillette, 2005).

D'après Jacques, le gouvernement doit faciliter une approche d'enseignement bilingue et biculturel. Ouverte à la différence, l'école peut s'avérer une source d'inclusion, en intégrant la langue des signes et en favorisant une identité collective

des Sourds (Blais, 2005). Cette perspective rejoint une vision interculturelle, propre au Québec (Beaudoin, 2008) ou à la Grèce (Hadjitheodoulou-Loizidou et Symeou, 2007), avec les élèves gréco-cypriens. Les élèves ont à apprendre le Grec comme une seconde langue, peuvent accéder à des cours en dehors de la classe ordinaire pour faciliter le suivi avec du matériel spécialisé comme des livres, des activités et des exercices spécifiques, et ce jusqu'à la fin de l'école primaire (Hadjitheodoulou-Loizidou et Symeou, 2007).

La plupart des participants (Amandine, Amélien, Gabriel, Maxens, Catherine) ont pu interagir avec des élèves sourds dès la prématernelle, mais sans une éducation bilingue et biculturelle. À l'instar d'Amandine, aucun participant n'a pu se référer à un médiateur linguistique et pédagogique Sourd ou un enseignant Sourd au cours de leurs études. Le père d'Amandine fait tout de même mention de la participation de sa fille à un projet d'immersion en LSQ, avec des animateurs Sourds, proposé par un organisme de défense des droits de la personne sourde, au cours d'une année de son secondaire. Dans l'étude de Noonan et al. (2004), les répondants évoquent l'importance d'avoir des modèles et des mentors qui, comme des enseignants, sont proactifs dans leurs interactions.

Des services relevant de l'approche oraliste ont pu être privilégiés dans les régions éloignées des deux grandes métropoles du Québec (Blais, 2005), comme ont pu le vivre tous les participants sourds. L'enseignant de Gabriel fait part des pressions du Centre local de services communautaires [CLSC], plus particulièrement d'une orthophoniste, mandatée par la commission scolaire pour favoriser une approche oraliste à *outrance*, au détriment de l'apprentissage des signes. À ce moment, Gabriel a pris la décision d'arrêter ses études le conduisant à une perturbation grave de sa participation sociale dans le domaine du travail, avec une moyenne de 2,3 (tableau E.7). Dans un tel contexte, la personne sourde a pu avoir de la difficulté pour

comprendre et se faire comprendre des autres, décoder les mots, les phrases et leur attribuer du sens, lire sur les lèvres, suivre l'enseignant lorsque celui-ci est de dos, travailler avec du matériel non adapté tel que les films qui ne sont pas sous-titrés et les bandes audio (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Le père d'Amandine met en cause le contexte d'organisation des services à partir de la commission scolaire marqué par la difficulté à reconnaître la langue des signes québécoise [LSQ] comme première langue d'apprentissage. Veillette (2005) se positionne aussi pour un besoin de reconnaissance de la langue des signes québécoise comme langue d'enseignement. En Ontario, une province qui a reconnu la langue des signes québécoise et l'*american sign language* comme langues d'enseignement (Lelièvre et Dubuisson, 1998), les personnes sourdes considèrent avoir de meilleurs habiletés en lecture et en écriture que celles du Québec (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006), les participants qualifient leurs habiletés en lecture et écriture de bonnes, avec 54 % et 50 %, et moyennes, avec 36 % et 37 %. En Ontario, les personnes sourdes évaluent leurs habiletés en lecture et écriture comme bonnes à excellentes, avec 78 % et 65 %. Bien que le Québec connaisse ses premiers essais d'enseignement bilingue LSQ-français, la situation que vit l'élève est encore très peu favorable à l'acquisition d'une langue quelle qu'elle soit et, conséquemment, peu favorable à son développement (Châteauvert, 2002).

Selon l'enseignant de Catherine, les élèves sourds rencontrent des difficultés d'apprentissage sur la base du français, comme première langue. Dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006), des participants ont des difficultés au plan de l'acquisition et la maîtrise de la langue avec la lecture, l'écriture, plus spécialement la syntaxe et la rédaction des travaux. D'après Miller (2001), le Sourd peut ne pas avoir acquis aucune langue, ce qui peut entraver même son inclusion scolaire et professionnelle, puisque nécessitant des compétences de lecture et d'écriture. Tous

les participants sourds, sauf Amélien et Jacques ont pu vivre une perturbation grave de leur participation sociale, avec des scores allant de 1 à 3 (tableau E.3), à réaliser des examens, par exemple. D'après l'enseignant de Léonard, l'apprentissage tardif de la langue des signes débutant au primaire et se poursuivant au secondaire risque de réduire l'accès à la lecture, l'écriture, des compétences nécessaires pour l'accès à des connaissances, d'abord, puis l'inclusion dans le milieu.

Même s'il n'y a pas de lien entre les individus qui sont actifs ou inactifs et les besoins en interprétation visuelle ou les capacités en lecture et en écriture, dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006), le constat est que les personnes sourdes ont de la difficulté à poursuivre des études postsecondaires et obtenir un emploi valorisé. Seule Amandine a pu continuer ses études après le secondaire, les participants sourds n'ayant pu ainsi accéder qu'à des emplois de niveau intermédiaire, élémentaire ou n'exigeant aucune compétence, selon Pinsonneault et Bergevin (2006). Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006), environ les deux tiers des personnes sourdes ne réussissent pas à atteindre le niveau postsecondaire, tandis que les trois quarts obtiennent un emploi ne nécessitant aucune compétence, sinon de niveau élémentaire ou intermédiaire.

Environ les deux tiers des personnes sourdes de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) considèrent la langue des signes comme une première langue d'usage, ou selon un mode bilingue, comme c'est le cas chez tous les participants sourds (tableau E.1). Seuls Amandine, Amélien et Maxens ont pu avoir accès à une première langue d'usage, la langue des signes québécoise, de manière précoce, avant l'âge de cinq ans, sachant que la période de zéro à cinq ans est une période cruciale dans l'acquisition du langage gestuel ou parlé (Miller, 2001). Cependant, il n'y a pas eu de continuité à l'entrée en maternelle, l'éducation gestuelle et orale privilégiant l'apprentissage du français signé, ou le français oral. Pour un peu plus de la moitié des participants

sourds de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006), la langue orale a pu être considérée alors comme la langue maternelle.

Plusieurs participants remarquent des lacunes dans les services d'orthophonie pour l'éducation orale de l'enfant sourd, considérant le père d'Amandine, la mère d'Amélien, de Léonard, de Catherine et les enseignants signifiants d'Amélien, de Gabriel, de Maxens et de Jacques. Blais (2005) mentionne un développement récent de services spécialisés en audiologie et en orthophonie. Selon l'enseignante d'Amélien, le soutien de l'orthophoniste dans l'école permet de dépister la surdité dès la maternelle. D'après le père d'Amandine, il y a un manque d'orthophonistes spécialisés en surdité. L'éloignement des services d'orthophonie a obligé la mère d'Amélien à demander le soutien de la commission scolaire au plan du transport en autobus scolaire. D'après l'enseignant de Gabriel, la fonction de l'orthophoniste ne doit pas outrepasser le rôle de l'enseignant-interprète dans l'éducation gestuelle de l'enfant sourd, en l'empêchant d'apprendre la langue de signes, précise la mère de Catherine. À l'inverse, l'enseignant de Jacques a dû prendre le rôle de l'orthophoniste à défaut d'un service spécialisé dans l'école, au cours de sa formation professionnelle.

Depuis les années 1980, des technologies se sont développées aussi avec les prothèses auditives et le système MF (Blais, 2005). Tous les participants sourds ont besoin d'aide technique ou d'aménagement pour réaliser des activités du domaine de l'éducation. L'appareil d'amplification du son peut aider certains élèves, d'après l'enseignante de Maxens, comme cela a pu être le cas pour Amélien, au cours de son primaire, bien qu'il ait abandonné ce type de soutien au secondaire. Selon Eriks-Brophy et al. (2007), les aides auditives, les appareils MF peuvent faciliter l'inclusion sociale du jeune sourd. D'après Jacques, le gouvernement doit faciliter la réparation des prothèses, sa mère spécifiant aussi qu'elle n'a pas pu obtenir de soutien financier

en ce sens, par exemple, après les premières années. La réparation ou le remplacement des aides techniques et des aménagements sont soumis à des conditions qui peuvent limiter les possibilités d'entretien ou de renouvellement des appareils (Gouvernement du Québec, 2006).

L'enseignante signifiante de Maxens remet aussi en question l'obligation d'apprentissage de l'anglais imposé par le ministère, ce qui peut nuire à la maîtrise du français chez les élèves sourds. Plus encore, pour la mère de Gabriel, la langue de signes québécoise ne devrait pas être accessible seulement dans les classes et les écoles où sont inclus les élèves sourds, mais aussi dans celles où les écoles n'accueillent que des élèves entendants, au même titre que l'apprentissage de l'anglais. Une telle perspective peut permettre aux entendants qui ne connaissent pas les Sourds de mieux comprendre la culture sourde.

La mère de Gabriel se positionne pour une sensibilisation du public afin de dépasser les croyances ou préjugés dont les personnes sourdes sont victimes. Les attitudes du public sont un obstacle mineur à moyen à la participation sociale de Gabriel, avec des scores allant de -1 à -2 (tableau E.12), considérant les intervenants des services publics, les vendeurs, les commis, des personnes dans la rue, par exemple. Les attitudes négatives réduisent les opportunités de développement même à l'école (Noonan et al., 2004). Des difficultés de compréhension ont lieu entre les enseignants et les élèves en ce qui a trait à la surdité et le vécu du jeune sourd, l'absence de sensibilisation, d'information et de formation, la faible coopération des enseignants à prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Comme le soutient le père d'Amandine, sa fille a dû faire face à des préjugés même pour l'inscription aux études postsecondaires. Une sensibilisation doit inclure des séances de formation, des cours, des ateliers pour les personnes qui travaillent au niveau collégial et universitaire, les décideurs des programmes (Pinsonneault et

Bergevin, 2006).

Des préjugés conduisent à des situations de discrimination (Blais, 2005), comme ont pu le vivre plusieurs participants sourds à l'embauche (Maxens), au cours de l'emploi, au plan des conditions salariales, du climat de travail (Amandine, Jacques), après un accident de travail, dans l'évaluation de la compensation (Léonard) et a pu obliger un recours en justice (Amandine, Léonard). Seul Amélien perçoit les critères d'embauche et les tests de sélection comme un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.13), alors que pour Maxens, Léonard, Catherine et Jacques, c'est un obstacle mineur à majeur, avec des scores allant de -1 à -3. Tous les participants de Noonan et al. (2004) font part de préjudices, ce qui se traduit par une discrimination à l'embauche, des évaluations biaisées des performances, des salaires inéquitables, un manque de soutien et de mentorat, des attitudes négatives, un climat de travail désagréable, le manque d'accommodements et le découragement.

Les défis que pose le marché du travail représentent des obstacles supplémentaires réels pour les personnes sourdes, reliés aux communications téléphoniques, au travail en groupe, au besoin en interprétariat, ce qui conduit au refus de certains employeurs de les embaucher (Blais, 2005). Des participants sourds de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) ont proposé un plan d'action du gouvernement qui fixerait un quota d'embauche aux employeurs. Néanmoins, la sensibilisation du public, est une des suggestions la plus fréquemment proposée par les répondants pour améliorer l'embauche, dans l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006).

Une sensibilisation sur la surdité, la culture et des techniques de communication et ce avant l'embauche doit être faite pour les personnes du service à la clientèle et les décideurs d'entreprises (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Jacques est le seul à mentionner avoir besoin d'aménagements pour faciliter sa participation sociale dans

le domaine du travail, avec un score de 3 (tableau E.9). L'environnement doit pouvoir faciliter la disponibilité des technologies telles que téléavertisseur, appareil de télécommunication pour les sourds [ATS], alarme visuelle, la médiation d'une personne-ressource, l'accès de l'emploi à plusieurs personnes sourdes (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Dans les régions éloignées, les sourds gestuels font face à des critères d'emploi très stricts, l'exigence d'une formation reconnue et de la connaissance du français (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Dans un tel contexte, des répondants de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) dénoncent la pauvreté d'éducation qui leur est soumise et le manque d'équité dans l'évaluation des apprentissages par rapport aux entendants, que ce soit au plan du français, des encouragements ou le manque d'accès aux études postsecondaires, ne laissant que l'alternative de stages d'insertion professionnelle. Comme le décrit l'enseignante de Maxens, le jeune explore des intérêts, développe des compétences transversales en vue d'obtenir une certification ou une attestation, d'être inclus sur le marché du travail et de progresser dans l'emploi.

Nombre d'efforts sont à réaliser pour favoriser l'accès à l'emploi et se révèlent au plan de la formation scolaire, qui peut se présenter sous forme de stage en entreprise, nécessite de se rendre au moins jusqu'au postsecondaire et d'obtenir un diplôme, de la formation professionnelle, qui rend indispensable l'obtention d'une formation à l'emploi, d'expériences de travail (Canadian Abilities Foundation, 2004). Des participants sourds demandent à être mieux préparés à l'inclusion sur le marché du travail au plan de la recherche d'emploi et la formation professionnelle, pour faire un curriculum vitae, une entrevue ou approcher l'employeur (Pinsonneault et Bergevin, 2006). La recherche d'un emploi a pu occasionner une perturbation grave pour Amandine, Gabriel, Maxens et Catherine, avec des scores de 0 à 3 (tableau E.7). La

formation professionnelle passe par plus d'éducation et de formation et doit tenir compte des caractéristiques propres à la personne sourde (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Noonan et al. (2004) reconnaissent l'importance de développer les compétences professionnelles dans le milieu scolaire en adéquation avec la perspective de carrière. D'après l'enseignante d'Amélien, les services en orientation de carrière doivent aborder des aspects plus spécifiques à la surdité. Les conseillers d'orientation doivent permettre de se rapprocher de modèles, jouer un rôle de mentor (Noonan et al., 2004). Une orientation active dans le choix de carrière, en ayant clairement précisé des objectifs et en étant proactif, appuyée par des services orientés favorise des expériences plus positives de son activité d'emploi (Doren et al., 2007). Des services de transition et de soutien à la sortie de l'école doivent être disponibles pour faciliter la transition de l'école au marché du travail (Lindstrom et al., 2007). Selon l'enseignant de Léonard, les services en orientation de carrière peuvent s'appuyer sur une subvention salariale, lors de l'inclusion sur le marché du travail.

Tous les participants, sauf Amandine, ont bénéficié d'un service d'intégration au marché du travail, mais aucun n'a eu accès à des services d'orientation pour le choix de carrière, comme le soulignent Jacques et la mère d'Amélien pour son fils. Amandine, Gabriel, Maxens et Jacques ont pu avoir une perturbation grave de leur participation sociale à utiliser les services d'orientation ou choisir un métier ou une profession, avec des scores de 0 à 3 (tableau E.7). Dans les programmes de transition, le jeune adulte doit pouvoir explorer des choix de carrière et avoir de multiples expériences de travail durant le secondaire (Lindstrom et al., 2007). Selon la mère de Gabriel, une exploration de métiers peut même être engagée dès l'âge de 13, 14 ans pour l'élève en situation de décrochage scolaire. La majorité des familles de l'étude de Wolfe (1999) font part du manque d'informations pour l'orientation de leur enfant,

de qualification du personnel scolaire, d'attentes par rapport au programme scolaire.

Les participants sourds de l'étude de Blais (2005) aspirent à être inclus sur le marché du travail à des postes en adéquation avec leurs qualifications. Certains se projettent dans des postes habituellement réservés aux entendants, comme le journalisme, les communications, le droit et la médecine, par exemple (Blais, 2005). Audrey Lessard a pu devenir la première clinicienne sourde en podiatrie, même si elle a été confrontée à des attitudes négatives des enseignants au sujet de ses aspirations (Hamel, 2009). Tandis que les personnes sourdes oscillent entre une carrière dans le monde entendant et la communauté sourde dans l'étude de Blais (2005), les participants sourds ont tous été inclus plutôt dans un milieu de travail entendant.

À l'image des pays scandinaves, la pauvreté devient marginale lorsque le système de protection sociale favorise une régulation sociale et professionnelle, avec une politique globale de reconnaissance par le travail, la lutte contre toutes les formes de discrimination, une amélioration des processus de formation professionnelle, sinon la conséquence est une pauvreté disqualifiante, par exemple (Paugam, 2005). La situation actuelle révèle que la majorité des participants ont une perturbation grave (Gabriel, Maxens, Catherine) à modérée (Amandine, Jacques) de leur participation sociale dans le domaine du travail, avec des moyennes allant de 2,3 à 7 (tableau E.19), tandis que Léonard et Amélien ont une forte participation sociale en ce sens, avec des moyennes allant de 8,11 et de 9. Une proportion environ deux fois plus élevée de personnes sourdes sont inactives, ont des emplois précaires, contractuels, sur appel ou saisonnier (Pinsonneault et Bergevin, 2006), par rapport aux personnes sans incapacité (Berthelot, Camirand et Tremblay, 2006).

L'ampleur du problème s'illustre par le fait qu'environ la moitié des personnes sourdes du Québec se retrouvent sans diplôme, inactive ou au chômage (Camirand et al., 2001 ; Pinsonneault et Bergevin, 2006). Tous les participants ont déjà bénéficié de prestations de l'assurance-emploi, sauf Gabriel, qui a toujours eu recours à l'aide sociale. Plusieurs participants indiquent recevoir une allocation pour personne sourde, à partir d'une exemption d'impôt (Amandine, Catherine, Amélien et Jacques). Des obstacles apparaissent néanmoins dans l'attribution du revenu, au plan de l'assurance-emploi. Pour Catherine, cette aide paraît faible compte tenu de ses problèmes de santé, de sa situation de handicap complète à occuper un travail rémunéré, avec un score de 0 (tableau E.7), qui vont l'obliger à faire une demande pour invalidité. Léonard évoque les limites des prestations de l'assurance-emploi pour répondre à des dépenses quotidiennes.

Des obstacles sont perçus aussi dans les démarches pour obtenir des prestations de l'assurance-emploi. Amélien mentionne la difficulté de communiquer à partir des lettres du gouvernement, le besoin d'une aide humaine à ce moment. Léonard a dû faire face au refus de la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec [CSST] de lui attribuer une rente suite à son accident de travail lors de son premier emploi, malgré une évaluation du pourcentage de perte des capacités, à l'aide d'un interprète. Léonard a eu recours à la justice et a gagné sa cause et a pu recevoir une compensation, mais pas une aide pour un retour au travail.

Gabriel dénonce le manque d'adaptation de l'aide de dernier recours en fonction du coût de la vie. Gabriel, Catherine et Léonard ont déjà eu à faire appel à ce type d'aide. Une telle situation peut obliger la personne à trouver une autre source de rémunération, malgré des problèmes de santé (Gabriel) ou à s'appuyer sur son conjoint, qui devient un aidant naturel, pourvoyant ainsi la famille d'un seul revenu (Catherine, Jacques). Jacques renvoie au problème du coût des assurances

médicaments dont il doit fournir une partie pour les soins de santé de sa femme.

Plusieurs participants (Amandine, Maxens, Catherine, Jacques) rapportent la disponibilité actuelle des emplois dans le milieu comme un obstacle majeur, avec un score de -3 (tableau E.13). D'après Maxens, le contexte l'empêche d'atteindre son objectif d'être propriétaire d'une ferme, ou encore d'aller à l'usine, du fait du manque d'investissement public, du désengagement de l'État, conduisant à la faillite, la perte d'emplois, la baisse des revenus, la diminution de la qualité de vie. Maxens renvoie à sa situation l'obligeant à faire appel à l'aide de dernier recours, ou à poursuivre une formation dont les prêts et bourses seraient pris en charge par la Régie des rentes du Québec.

5.4.2 Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO]

La plupart des participants sourds considèrent la disponibilité actuelle des emplois (Amandine, Maxens, Catherine, Jacques), les critères d'embauche et les tests de sélection comme un obstacle mineur (Léonard), moyen (Maxens) ou majeur (Catherine, Jacques), avec des scores allant de -1 à -3 (tableau E.13). Dans un tel contexte, les services d'orientation et de recherche d'emploi tels que les SEMO peuvent être considérés comme un obstacle mineur (Jacques) à moyen (Maxens), avec des scores allant de -1 à -2, ou ne pas avoir d'influence dans l'environnement (Léonard, Catherine), avec un score de 0, sauf Amandine, pour qui ces services sont un facilitateur majeur, avec un score de 3. Amélien et Gabriel n'ont pas eu recours à ce type de service, le premier ayant une participation sociale complète à rechercher un emploi et occuper un emploi rémunéré, avec un score de 9 (tableau E.7), le deuxième, en situation de handicap complète, avec un score de 0.

Plusieurs participants sourds ont une perturbation grave (Gabriel, Maxens) à modérée (Amandine, Catherine, Jacques) de leur participation sociale, avec des scores allant de 0 à 7 (tableau E.7), à utiliser des services de placement ou d'orientation autres qu'en milieu scolaire, compte tenu de la difficulté, avec un score de 2 (tableau E.8), ou du besoin en aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9). Seul Léonard a une participation sociale complète en ce sens, avec un score de 9 (tableau E.7). Maxens est plus ou moins satisfait de ce type de service, avec un score de 3 (tableau E.8), Jacques est très insatisfait, avec un score de 1, alors qu'Amandine, Léonard et Catherine sont satisfaits, avec un score de 4. Maxens a été référé au SEMO, mais il n'a pas bénéficié de suivi depuis un an, malgré sa disponibilité. Il faut noter toutefois des restrictions dans la disposition à l'emploi de Maxens, malgré la pression qu'il ressent à se trouver un travail.

Jacques met d'abord en cause la communication avec les agents rendue difficile sans interprète lors de l'évaluation. Les SEMO n'offrent pas tous des services adaptés dispensés en langue des signes par l'intermédiaire de conseillers connaissant ce mode de communication ou d'interprètes visuels (Pinsonneault et Bergevin, 2006). En plus, les niveaux de compétence en langue des signes, la disponibilité et le nombre de conseillers connaissant la langue des signes québécoise varie d'un SEMO à l'autre (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

D'après le père d'Amandine, sa fille peut avoir à l'occasion un interprète quand il y a des nouveautés dans la tâche, des réunions syndicales, par exemple, pour avoir une bonne compréhension de son milieu. Cependant, le père et la mère d'Amandine soulignent le manque de services d'interprétariat au SEMO, rappelant en même temps la pénurie d'interprètes à la pige, ce qui risque de rendre difficile le recours à ce type de service pour le requérant.

Jacques souligne le manque de sensibilisation du milieu de travail. Il relate par exemple de sa situation de handicap complète à interagir avec les collègues, comme c'est le cas pour Gabriel, Catherine, avec un score de 0 (tableau E.7), puis Maxens qui a une perturbation grave, avec un score de 3, Amandine, une perturbation modérée, avec un score de 7. Les obstacles rencontrés par les entreprises avec les employés sourds tiennent plus à la communication, ce qui rend difficile la compréhension, l'inclusion, génère des frustrations (Pinsonneault et Bergevin, 2006). D'après Pinsonneault et Bergevin (2006), dans la majorité des cas, les conseillers sont sensibilisés à la surdité par le client lui-même, bien qu'ils aient pu avoir de l'information au cours de leur formation professionnelle, puis une formation en langue des signes. Ils sont toutefois moins sensibilisés aux aspects de la situation de la personne sourde qui se rapportent à l'identité culturelle, au décrochage scolaire et à la maîtrise du français (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Selon l'enseignant de Léonard, il faut une continuité des services d'orientation à la sortie de l'école, la première année sur le marché du travail, avec un soutien de l'interprète afin de faciliter l'adaptation de la communication entre le jeune et son employeur. Des répondants sourds de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) évoquent le fait d'avoir besoin d'être mieux préparés à l'inclusion au marché du travail et proposent un organisme qui aurait pour rôle, entre autres, d'informer et de sensibiliser au sujet de la surdité, de soutenir et de coordonner la transition et le suivi dans le milieu d'emploi.

La majorité des participants sourds ont une perturbation grave (Amandine, Gabriel, Maxens, Catherine) à modérée (Jacques) à choisir un métier ou une profession, avec des scores allant de 0 à 6 (tableau E.7), alors qu'Amélien et Léonard ont une participation sociale complète en ce sens, avec un score de 9. Les mêmes participants mentionnent avoir de la difficulté, avec un score de 2 (tableau E.8), besoin d'une aide

humaine, avec un score de 4 (tableau E.9), être plus ou moins satisfaits (Amandine, Maxens, Catherine), avec un score de 3 (tableau E.10), voire être insatisfaits, avec un score de 2 et avoir besoin d'un aménagement (Jacques), avec un score de 3 (tableau E.9), à ce moment, tandis qu'Amélien est très satisfait, avec un score de 5 (tableau E.10) et Léonard, satisfait, avec un score de 4. Le choix des participants sourds peut paraître restreint, dont les services aux employés, les structures syndicales, peuvent être perçus comme des obstacles mineurs ou moyens (Jacques), avec des scores allant de -1 à -2 (tableau E.13), rendre difficile la conciliation travail-famille (Catherine), par exemple. Des répondants sourds de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) ressentent le besoin d'être mieux préparés à l'inclusion au marché du travail, la recherche d'emploi et la formation professionnelle.

Dans le même sens, les participants sourds ont tous une perturbation grave à modérée de leur participation sociale, avec des scores de 0 à 7 (tableau E.7), ayant de la difficulté à rechercher un emploi que ce soit pour préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur, sauf Amélien et Léonard, dont la participation sociale est complète, avec un score de 9. Amandine, Maxens et Catherine sont plus ou moins satisfaits de cette démarche, avec un score de 3 (tableau E.10), dont ils doivent pouvoir s'appuyer sur une aide humaine, avec un score de 4 (tableau E.9). Jacques est insatisfait, avec un score de 2 (tableau E.10), même s'il peut réaliser la recherche d'emploi seul, avec un score de 1 (tableau E.9), à l'instar d'Amélien et Léonard, qui eux sont très satisfaits, avec un score de 5 (tableau E.10), sinon satisfaits, avec un score de 4. Plus encore, Amandine est très insatisfaite, avec un score de 1 (tableau E.10), du fait de rechercher un emploi temporaire, que ce soit un emploi saisonnier ou un emploi étudiant, qu'elle réalise seule ou avec une aide humaine, relativement à des scores de 1 et 4 (tableau E.9).

Tout de même, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre [SEMO] a pu faciliter la recherche d'emploi, l'orientation, l'aménagement du milieu ou l'ajustement du salaire, comme le retiennent plusieurs participants sourds (Amandine, Léonard, Catherine, Jacques). Le SEMO a pu soutenir Amandine lors de sa transition de l'école vers le marché du travail, Léonard et Catherine, après une période de recours à l'aide sociale, Jacques, pour un changement d'entreprise. Le SEMO a pu être un facilitateur majeur, avec un score de 3 (tableau E.13), en aidant Amandine à rechercher un emploi en entretien ménager, par exemple, faire un CV, avoir de l'information sur les procédures. En connivence avec le SEMO, les parents ont pu donner des exemples de lettres de motivation, l'orienter vers des employeurs pour l'envoi du CV, apporter du soutien par le biais de MSN. Selon Pinsonneault et Bergevin (2006), les SEMO peuvent octroyer des services pour un suivi en milieu de travail, une recherche d'emploi assistée, un conseil d'emploi, la rédaction de CV, un placement en entreprises adaptées ou en entreprises régulières, une évaluation des aptitudes professionnelles, une connaissance de soi, des méthodes de recherche d'emploi, un conseil d'orientation, un stage d'immersion, un programme de formation professionnelle, un rattrapage scolaire.

Léonard a pu avoir une participation sociale complète au plan de la recherche d'emploi, avec une moyenne de 9 (tableau E.7), bien qu'il ait dû effectuer ses démarches lui-même pour se rapprocher du SEMO et des services d'interprétariat. Le SEMO a pu fournir de l'information sur les intérêts de Léonard et favoriser ainsi son orientation et le contact avec l'employeur du centre d'hébergement pour faire de l'entretien ménager. Léonard a été mis à l'essai pendant deux semaines avec un suivi du SEMO, après quoi il a obtenu un emploi subventionné pendant un an, renouvelable. Selon l'enseignant de Léonard, une subvention salariale peut être nécessaire pour la personne sourde, afin d'éviter qu'elle ait recours à l'aide sociale. Comme le mentionne le père d'Amandine, le SEMO peut proposer un contrat

d'intégration au travail. Dans le même sens, des répondants sourds de l'étude de Pinsonneault et Bergevin (2006) proposent des subventions salariales pour faciliter l'inclusion à l'emploi.

Plusieurs participants ont pu bénéficier du soutien du SEMO pour occuper un travail rémunéré, malgré la difficulté encourue, le besoin d'aide humaine ou d'aménagement, avec des scores de 3 et 4 (tableau E.9), ce qui a pu causer une perturbation modérée (Léonard, Jacques) ou grave (Gabriel, Maxens, Catherine) de la participation sociale, avec des scores allant de 0 à 6 (tableau E.7). Amandine mentionne même avoir une participation sociale complète à occuper un travail rémunéré, avec un score de 9 (tableau E.7). C'est par l'intermédiaire du SEMO que Catherine a obtenu son premier emploi rémunéré, en entretien ménager.

Catherine est la seule à avoir réalisé un emploi au sein d'une entreprise adaptée dans un centre de récupération. Les entreprises adaptées peuvent embaucher plusieurs personnes sourdes durant l'année, la durée moyenne en emploi étant d'environ quatre ans pour ce type d'emploi (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Presque la totalité des entreprises adaptées sont satisfaites des employés sourds dont ils retiennent une qualité de travail comparable avec celle des entendants (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Le SEMO a pu apporter de l'aide à Jacques pour trouver son premier emploi et celui qu'il possède actuellement, en lui fournissant, entre autres, un aménagement du milieu de travail et un ajustement du salaire. D'après le père d'Amandine, le SEMO peut offrir des aides techniques ou adapter le milieu de travail, en fournissant un vibreur à la personne sourde, un système MF, par exemple. Dans le cas de Jacques, il a pu bénéficier d'un téléavertisseur sur une porte et d'un vibreur dans son milieu de travail. Les SEMO peuvent adapter le poste de travail à partir d'un système de

communication ATS, d'alarme visuelle du feu et même d'un service de soutien psychologique (Pinsonneault et Bergevin, 2006). Le soutien apporté par les organismes qui encadrent ou réfèrent la personne sourde, principalement les SEMO, contribue à rendre l'environnement de travail mieux adapté, d'après Pinsonneault et Bergevin (2006).

5.4.3 Organismes

Les organismes de soutien peuvent faciliter la participation sociale de l'enfant sourd. D'après le père d'Amandine, il devient important pour le parent de développer un réseau solidaire avec d'autres parents pour permettre à leur enfant de socialiser avec des pairs sourds. C'est à partir d'un tel organisme que la mère de Catherine s'est engagée pour l'octroi de services tels que des aides techniques et des aménagements visuels à son enfant sourd. Le développement de ces services a pu jouer un rôle sur la participation sociale des enfants sourds qui, comme Catherine, en ont besoin dans le domaine de l'éducation (tableau E.5).

Tous les participants font état de leur participation au sein d'un organisme de défense des droits de la personne sourde. Pour plusieurs participants (Amélien, Catherine, Jacques), l'organisme de défense des droits de la personne sourde a pu permettre de débiter l'apprentissage de la langue des signes québécoise [LSQ], à l'âge adulte, par le biais d'une formation avec un interprète, des activités de regroupement avec des Sourds. Les interprètes peuvent agir dans leur rôle d'interprète mais aussi de médiateur avec les membres de la famille, les fournisseurs de service et les agences (Miller, 2001). Catherine a pu renforcer cet apprentissage dans le même organisme où elle effectue la majorité de ses activités, avec son conjoint Sourd, ses enfants entendants, ou encore d'autres personnes sourdes.

L'organisme de défense des droits de la personne sourde propose des activités de regroupement à partir d'activités de loisirs avec des personnes sourdes et d'autres, entendantes, comme l'illustrent la mère d'Amélien, Gabriel, la mère de Gabriel et Catherine. Tous les participants sourds participent aux activités de loisirs dans l'organisme de soutien à la personne sourde. En cela, l'organisme permet de briser l'isolement de la personne, selon Jacques, de renforcer son tissu social, en favorisant un réseau d'amis, comme le souligne Jacques, Maxens, Léonard, la mère d'Amélien et de Gabriel, d'éviter son exclusion sociale, d'après l'enseignant de Léonard. Cette perspective s'insère dans celle des mouvements sociaux (Noonan et al., 2004), qui prennent ici la défense des droits et libertés de la personne sourde.

Plusieurs participants (Amandine, Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques) sont engagés même dans le conseil d'administration ou l'organisation des activités des organismes de défense des droits de la personne sourde. Catherine a ainsi une participation sociale complète à réaliser des activités bénévoles comme occupation principale, malgré une situation de handicap complète à occuper un travail rémunéré. Ces activités lui permettent de se valoriser, en participant dans les prises de décisions au conseil d'administration, la communication dans l'organisation des loisirs. L'organisme facilite la participation sociale de Gabriel à occuper un travail non rémunéré (tableau E.7), en lui permettant de s'engager comme président de la ligue des dards, de même que sa femme entendant, elle aussi sans emploi, au plan de la comptabilité. La situation de Maxens, par contre, peut l'empêcher de réaliser sa participation sociale en ce sens (tableau E.7).

Les organismes de défense des droits de la personne sourde offrent une structure relais entre la personne, qu'elle soit Sourde ou entendant, et le marché du travail ou la société à partir des activités de regroupement, comme le font ressortir le père d'Amandine et Gabriel. Amandine apprend de la planification d'activités à partir du

conseil d'administration d'un organisme de défense des droits de la personne sourde, ce qui, d'après son père, peut lui permettre plus tard de déboucher vers un emploi. La mère d'Amélien ajoute que l'organisme peut jouer un rôle d'intermédiaire avec d'autres regroupements et des agences d'intégration à l'emploi.

Dans l'étude de Garay (2003), plus de la moitié des 69 étudiants découvrent et obtiennent de l'information auprès de la communauté sourde, plutôt qu'auprès des professionnels et des familles. L'enseignant de Léonard relate l'importance pour le gouvernement de financer les organismes de soutien aux personnes sourdes qui, comme le présente la mère d'Amélien, leur permettent d'avoir de l'aide, de s'informer et d'aller chercher des ressources. De tels organismes font la médiation entre la personne et les institutions médicales et gouvernementales en lui fournissant une aide humaine, d'après Léonard. Dans le même sens, Jacques bénéficie de services pour l'aider à faire ses impôts, ou encore accéder à de l'information courante. Pour Catherine, l'organisme a pu lui offrir de l'aide pour formuler une demande d'invalidité auprès du gouvernement. Toutefois, Léonard met en garde du risque de fraude dont il fait état dans une association de Sourds dans la gestion de ses ressources financières.

La personne sourde peut se trouver obligée de recourir à des services d'aide comme un centre de désintoxication en toxicomanie avec un suivi en thérapie, comme le révèle Léonard, pendant trois mois, suite à son arrêt de travail. Lors de cette thérapie, Léonard a pu extérioriser les difficultés qu'il a pu vivre au cours de son enfance et entreprendre une démarche pour trouver des solutions à partir d'ateliers de prévention et de discussions. Malgré le manque de services d'interprétariat qui a pu entraver le complet déroulement de la thérapie, il s'avère que ce processus a pu empêcher une participation sociale complète de Léonard dans le domaine du travail, avec une moyenne de 9 (tableau E.7).

Les personnes sourdes peuvent se référer au service d'interprétariat régional qui permet de recourir à de tels services. Le transfert en éducation aux adultes oblige la personne sourde à aller chercher elle-même les ressources en services d'interprétariat auprès de l'organisme sans but lucratif. Jacques indique pouvoir bénéficier d'un interprète même lors de réunions de travail auprès du service d'interprétariat régional.

Le cinquième chapitre vient de présenter les caractéristiques personnelles, le microenvironnement personnel, le mésoenvironnement communautaire et le macroenvironnement sociétal de la personne sourde à partir d'une analyse des résultats orientée sur les variables. Le sixième chapitre permettra de conclure cette étude.

CONCLUSION

Cette conclusion permet de rappeler certains résultats importants de cette étude, de présenter les principales retombées pratiques et de recherche, les limites de l'étude, puis de suggérer quelques pistes de recherche et d'action éventuelles.

6.1 Principaux résultats

L'analyse qualitative a permis de décrire des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail. La perspective de relations famille-école-communauté renvoie à l'influence du microenvironnement personnel, du mésoenvironnement communautaire et du macroenvironnement sociétal sur le développement de la participation sociale, de même que les caractéristiques propres à la personne sourde. Les résultats permettent de remarquer la relation de la personne sourde avec plusieurs acteurs signifiants, qui vont influencer un profil de résignation, d'oppression, de résilience ou de libération.

Les caractéristiques scolaires et professionnelles sont tributaires des expériences positives et négatives dans le milieu Sourd et le milieu entendant. Les résultats rappellent la difficulté que les personnes sourdes rencontrent dans l'apprentissage du français oral et écrit, comme première langue, ce qui a pu être une caractéristique décisive dans la décision d'arrêter, d'interrompre ou de ne pas poursuivre les études secondaires. Amandine, une personne sourde gestuelle, âgée de 22 ans, qui communique de manière privilégiée avec la langue des signes, est la seule à avoir un diplôme de cinquième secondaire, puis à avoir poursuivi des études professionnelles. Pourtant, les participants sourds s'accordent sur l'importance d'obtenir un diplôme du

secondaire dans le cheminement ordinaire ou en éducation aux adultes, voire de poursuivre des études postsecondaires, jusqu'au CEGEP ou l'université. Le manque d'informations, entre autres sur la planification de carrière, va avoir des répercussions sur le marché du travail.

Dans le microenvironnement personnel, la structure familiale, la relation avec les parents entendants, les styles défenseur, protecteur ou distant et les pratiques parentales peuvent avoir une influence sur le développement de la participation sociale de la personne sourde. Les parents ont pu apporter ou non de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif, ou encore jouer un rôle de modèle relié au choix de carrière. Par exemple, le père d'Amandine a pu plus fortement participer dans le soutien relatif au choix de carrière de sa fille que les autres parents et devenir un facilitateur majeur à son inclusion scolaire, sociale et professionnelle. Un fait marquant, toutefois, est celui qu'aucun des participants n'a pu avoir de planification de carrière, avec le soutien des parents. Audrey Lessard, la première spécialiste sourde de la santé au Canada, souligne le développement de ses aspirations, dès l'âge de trois ans (Hamel, 2009). Un frère, une sœur, un beau-frère, un conjoint, un beau-parent, un oncle, des enfants peuvent avoir un rôle de soutien important dans la poursuite des études et l'inclusion sur le marché du travail.

Le mésoenvironnement communautaire met en évidence des facteurs propres à la direction d'école, aux enseignants, aux conseillers d'orientation, aux interprètes, aux collègues d'études, aux employeurs, aux collègues de travail, aux clients, aux amis et aux voisins. La direction d'établissement a un rôle déterminant dans la mise en place du plan d'intervention, de services, d'orientation et de transition. Le rôle de l'enseignant devient signifiant, en sachant s'appuyer sur l'interprète dans la classe ordinaire, de même que sur les parents. L'enseignant doit avoir recours à une individualisation de l'enseignement, une gestion de classe favorisant une adaptation

au rythme d'apprentissage de l'élève, différentes stratégies d'apprentissage, des rétroactions positives, une adaptation du matériel pédagogique. Il doit avoir des attitudes positives en étant flexible à l'égard de l'élève par rapport à son programme scolaire et il a un rôle à jouer dans la formation pratique et plus générale du jeune. Un enseignant Sourd est nécessaire pour l'apprentissage de la langue des signes québécoise. Un interprète-orienteur doit pouvoir accompagner le jeune dans sa planification de carrière. L'orthopédagogue-interprète est un médiateur linguistique et pédagogique. Le soutien des camarades de classe entendants envers leur pair sourd peut même aller jusqu'à les influencer eux-mêmes dans leur choix de carrière, à devenir des aidants naturels pour la communauté sourde. L'employeur devient un facilitateur d'abord par son ouverture à engager une personne sourde, soutenu par un interprète à des moments clés qui sensibilise le milieu à la culture sourde, favorise l'accès à une formation en signes, par exemple. Des employés prennent la défense de la personne sourde et la soutiennent dans le milieu de travail. Un ami sourd ou entendant peut faciliter la poursuite des études ou l'inclusion sur le marché du travail. Des clients, un voisin même, peuvent apporter du soutien à la personne sourde.

L'analyse du macroenvironnement sociétal fait ressortir le parcours varié des participants sourds dès la prise en charge de l'éducation précoce, ce qui va avoir une influence sur l'inclusion du jeune, par la suite, au primaire, au secondaire et pour les études postsecondaires. Amandine est la seule à avoir eu accès à la langue des signes à la petite enfance et à avoir poursuivi des études dans un contexte d'inclusion scolaire, à partir de sa quatrième année du primaire, dans le milieu ordinaire avec des élèves sourds. Elle poursuit ses études secondaires avec un interprète en LSQ, en étant la seule élève sourde. Puis, elle est la seule, parmi les participants sourds, à avoir poursuivi des études postsecondaires. La plupart des jeunes sourds de 15 à 34 ans, environ 76 %, poursuivent aujourd'hui des études en milieu ordinaire et sont beaucoup plus nombreux à obtenir un diplôme secondaire, collégial ou universitaire

que leurs pairs plus âgés qui ont connu, entre autres, l'institutionnalisation (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Le gouvernement devrait faire le choix d'investir dans la formation des interprètes qui leur permettent d'obtenir les qualifications requises, pour que l'enfant puisse avoir accès à une éducation gestuelle, dès la prématernelle, un service d'accompagnement à domicile, puis un service continu pour faciliter la participation sociale, entre autres, dans les domaines de l'éducation et du travail. L'inclusion du jeune doit permettre le regroupement, entre autres, de spécialistes dont un enseignant Sourd, puis des pairs sourds dans une école ordinaire du milieu, ou régionale, s'appuyant sur un enseignement bilingue et biculturel, comme cela a pu être le cas, en partie, pour Amandine. Cette perspective s'inscrit mieux dans un contexte interculturel, propre au Québec. Pour cela, le gouvernement doit reconnaître la langue des signes non seulement de manière constitutionnelle, c'est-à-dire comme la langue officielle des Sourds, mais aussi, pour la province du Québec, comme première langue d'enseignement. Il y a aussi l'investissement dans les services spécialisés en surdité et les technologies. Les services d'orientation doivent permettre un accompagnement du jeune dans sa planification de carrière. Par ailleurs, le gouvernement doit engager une adaptation du programme scolaire, entre autres, pour donner la possibilité à l'élève entendant d'intégrer la langue des signes comme langue seconde. Le gouvernement doit proposer une campagne de sensibilisation du public. Pinsonneault et Bergevin (2006) envisagent même un quota d'embauche aux employeurs. Il y a aussi l'ajustement de l'aide de dernier recours, du soutien pour les aidants naturels.

La pénurie d'interprètes à la pige va avoir des répercussions même sur les services d'orientation et de recherche d'emploi tels que les Services externes d'aide à la main-d'œuvre [SEMO], par là, sur les évaluations et le suivi lors de l'inclusion sur le marché du travail. Les organismes de défense des droits de la personne sourde peuvent faciliter, entre autres, la socialisation avec des pairs sourds et des entendants, l'apprentissage de la langue de signes, le développement professionnel et la médiation avec les agences d'intégration à l'emploi. Les personnes sourdes obtiennent de l'information auprès de la communauté sourde, plutôt qu'auprès des professionnels et des familles selon Garay (2003), d'où l'importance pour le gouvernement de financer les organismes de soutien.

6.2 Retombées de la recherche

La recherche atteint les résultats escomptés en permettant de relever des obstacles et des facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail. Aucune étude n'avait à ce jour été réalisée en ce sens à partir des concepts du processus de production du handicap. La recherche a permis de mieux cerner le concept de participation sociale à partir d'une approche culturelle de la personne sourde. Cette démarche a mis en évidence un réseau complexe de relations, dans l'environnement proche à éloigné, de la personne au microenvironnement personnel, au mésoenvironnement communautaire, puis au macroenvironnement sociétal. Il a été possible d'avoir une description des styles et des pratiques engagés par les parents de personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail, ce qui n'avait à ce jour été exploré. Dans le même sens, la recherche a contribué à préciser des facteurs de soutien des parents de personnes sourdes relatifs au choix de carrière à partir de l'échelle de Turner et al. (2003).

L'étude a fait ressortir un nouveau modèle de compréhension applicable à l'être humain, en l'occurrence ici à la personne sourde, qui distingue bien les concepts de libération, de résilience, d'oppression et de résignation. Un tel modèle permet une vision éclairée des relations entre la personne et son environnement et le développement de sa participation sociale. Cela permet de dépasser une vision de la personne qui s'adapte à son environnement, par exemple avec une approche exclusivement biomédicale, considérant que l'environnement s'adapte aussi à la personne, en prenant en compte une approche culturelle, qu'il y a là une influence réciproque également avec sa participation sociale. Le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale vient apporter un éclairage intéressant sur le cadre théorique du *Processus de Production du Handicap* de Fougeyrollas et al. (1998).

6.3 Retombées pratiques

La recherche qualitative a permis de mettre en évidence un modèle d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle de la personne sourde, qui tient compte d'une approche culturelle, propre au bilinguisme. Un tel modèle fait ressortir des facteurs propres au soutien de la famille, de l'école et de la communauté pour faciliter la participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail. Ce modèle s'illustre à partir d'écoles de milieu, ou régionales, qui permettent à l'élève sourd d'être en interaction avec des pairs sourds et des pairs entendants, un orthopédagogue-interprète qualifié et un enseignant entendant. Il y a nécessité du suivi d'un enseignant Sourd pour l'apprentissage de la LSQ, la sensibilisation à la culture sourde, par exemple, en collaboration avec l'équipe pédagogique. Le rôle de l'enseignant Sourd vient compléter celui de l'interprète qui est un médiateur linguistique et pédagogique. Dans le projet de recherche-action participatif et collaboratif de Letscher et al. (2008), un médiateur linguistique Sourd a pu jouer ces

différents rôles. Cette alternative pédagogique se démarque du modèle suédois, à partir d'écoles régionales qui sont des institutions spécialisées, ou encore du modèle australien, par exemple, qui favorise une inclusion sur un mode oraliste. Le modèle québécois veut s'adapter à ces deux réalités, en donnant l'opportunité de décision au jeune et sa famille de son inclusion, avec une adéquation des ressources en services spécialisés pour l'élève sourd.

La recherche donne des prérogatives tant à la personne sourde, aux familles et aux proches et autres personnes de l'entourage, que l'école, le milieu de travail, le gouvernement, les services de placement ou d'orientation et les organismes de soutien ou de défense des droits. L'originalité de la méthode utilisée a permis de dégager des recommandations pratiques effectuées tant par les personnes sourdes, que leur famille et des enseignants signifiants des participants sourds. La volonté a été ici d'instaurer une perspective participative, puisque nécessitant d'abord la participation active de la personne sourde, la famille, l'école et la communauté dans le développement de leur propre pratique. Cette perspective est aussi collaborative, en favorisant la collaboration entre la personne sourde, l'école, la famille et la communauté dans le cadre d'un même processus de recherche. Cette démarche vise à ce que tous ces acteurs de l'éducation puissent réfléchir sur le sens de leurs actions, « prendre pouvoir », s'autodéterminer, agir pour mieux répondre à leur réalité. Le partenariat avec le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie [RPSM] a permis, entre autres, la traduction du protocole d'entrevue et des questionnaires en français sourd et en langue des signes québécoise, facilitant ainsi la transmission d'information avec l'interprète et respectant la différence culturelle propre à la personne sourde. Ces outils peuvent être utilisés à des fins d'évaluation et de revendications par l'organisme même.

6.4 Pistes de recherche et d'action

À partir de ces nouvelles données obtenues auprès du participant et compte tenu des connaissances actuelles permettant de mieux comprendre la réalité qui peut être vécue par les personnes sourdes, certaines pistes d'action ou de réflexion peuvent être avancées.

Il apparaît judicieux de poursuivre les futures recherches à partir du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale. Des études statistiques peuvent augmenter la portée de généralisation du modèle utilisé, entre autres, auprès des personnes sourdes. Cette recherche a contribué à l'inventaire de variables propices à l'élaboration de nouveaux instruments de recherche tels que des questionnaires appliqués à la réalité de la personne sourde.

Il est à même d'utiliser d'autres types de méthodologies pour mieux comprendre les aspects d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle, de bilinguisme et d'identité personnelle ou culturelle, du développement du choix de carrière qui touchent, entre autres, la personne sourde. Par exemple, une étude longitudinale auprès des mêmes participants peut permettre d'avoir des données substantielles pour mieux comprendre le processus dynamique qui est en jeu pour de tels concepts auprès des personnes sourdes.

Un projet de recherche-action peut contribuer au développement d'une école inclusive auprès des élèves sourds, de la pratique des professionnels et de la recherche. Il faut souligner qu'à ce jour, peu d'études examinent l'inclusion scolaire des enfants sourds. Il y a lieu de se rapprocher de plus jeunes générations d'élèves sourds qui bénéficient aujourd'hui de services d'interprétariat en LSQ dans les écoles.

Il apparaît pertinent de continuer à investiguer sur les styles parentaux et les pratiques parentales, dans la perspective d'une collaboration entre la famille, l'école et la communauté.

La recherche se renouvelle tout en s'appuyant sur des fondements qui sont propres aux préconceptions du chercheur. Il y a lieu de poursuivre une réflexion sur les tenants et aboutissants de la philosophie de l'éducation qui influencent la relation entre la personne et son environnement, à la fois naturel et culturel. Des pistes pédagogiques ont pu être ainsi développées par les enseignants de l'étude eux-mêmes.

Il apparaît important que des mesures soient prises au plan d'une amélioration de la rénovation des programmes d'organisation, de gestion et de financement de la prise en charge des personnes sourdes. Il faut relever le besoin de reconnaissance de la langue des signes de manière constitutionnelle et comme langue d'enseignement. Le gouvernement doit investir aussi dans les services spécialisés en surdité et les technologies. Il doit aussi reconsidérer le système d'indemnisation pour contrer une pauvreté même marginale. Il y a l'augmentation du soutien financier pour les aidants naturels et les personnes à faible revenu, de même que celles qui ont recours à l'aide de dernier recours et ont des incapacités associées, l'amélioration des processus de formation professionnelle.

Il faut souligner aussi le besoin de formation continue des professionnels, entres autres du milieu scolaire, qui œuvrent auprès des personnes sourdes. L'orientation éducative auprès des enfants sourds doit permettre l'adoption de structures d'enseignement adapté à l'approche bilingue et biculturelle. Il y a besoin d'une sensibilisation du public, que ce soit les parents, les employeurs, les intervenants des organismes, par exemple. Un besoin est décelé dans la nécessité d'adapter le milieu

de travail pour augmenter les perspectives d'emploi et faciliter la participation sociale, entre autres, des personnes sourdes. Il est nécessaire de faciliter l'accès aux études postsecondaires, l'ouverture de postes de l'enseignement et de hautes fonctions administratives pour les personnes sourdes. Il faut optimiser la coordination entre les programmes et les services et la représentativité des regroupements, entre autres des personnes sourdes, sur la scène politique.

Il faut souligner aussi qu'il y a une pénurie d'interprètes en langue des signes à la pige, compte tenu de la demande qui est formulée, qu'il y a besoin de développer un programme de formation qui permette d'obtenir les qualifications requises. Les services gouvernementaux et les organismes qui n'ont pas recours aux services d'interprétariat risquent de générer une incompréhension des besoins auprès des personnes sourdes. Cela paraît encore plus alarmant si la personne a besoin de services en réinsertion sociale et professionnelle, par exemple.

De plus, il paraît important que les instances politiques entreprennent des interventions de promotion, de prévention et de dépistage des enfants sourds autant au plan des services de santé que dans le milieu scolaire et auprès des familles. Ceci doit permettre de reconnaître la surdité de manière précoce et d'intervenir rapidement compte tenu des conséquences que peut avoir un retard de prise en charge dans l'acquisition du langage.

APPENDICE A

TABLEAUX-SYNTHESE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Tableau A.1 Recension des écrits (questions de recherches, paradigmes et résultats des recherches)

Auteurs	Questions ou objectifs ou but de la recherche	Paradigmes	Résultats
Blais (2005)	<p>1) Comment les sourds fortement scolarisés ont-ils été soutenus dans leur parcours personnel et professionnel par leur environnement social, c'est-à-dire leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs enseignants et leurs amis ?</p> <p>2) Comment les sourds se sont intégrés dans les institutions scolaires et sur le marché du travail ?</p>	<p>1) Théorie des mouvements socioculturels de Touraine (1978)</p> <p>2) Stratégies de lutte contre l'exclusion de Castells (1997)</p>	<p>1) Macroenvironnement : Manque de services d'interprétariat et d'un enseignant itinérant dans les écoles // Développement récent de services spécialisés en audiologie et en orthophonie.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Attitudes négatives des directeurs, des enseignants, des élèves entendants, des employeurs.</p> <p>3) Microenvironnement : Encouragement moral et financier des parents pour l'orientation scolaire.</p> <p>4) Individu : Trois dynamiques selon qu'il y a acceptation ou non de la surdité, puis intégration.</p>
Crête (2006)	X	Processus de Production du Handicap de Fougeyrollas et al. (1998)	<p>1) Macroenvironnement : X.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Manque d'adaptation des infrastructures physiques de l'école, attitudes négatives des enseignants, des employeurs // Soutien des collègues de travail.</p> <p>3) Microenvironnement : X.</p> <p>4) Individu : baisse de l'estime de soi, découragement, frustrations et isolement, dégradation de la qualité de vie.</p>

<p>Eriks-Brophy et al. (2006, 2007)</p>	<p>1) Vérifier et faire correspondre les données obtenues avec les questionnaires et les entrevues ; 2) Identifier des obstacles et des facilitateurs à l'inclusion des élèves sourds au plan de l'école, la famille et les pairs ; 3) Effectuer des recommandations politiques et pratiques qui serviront à faciliter l'inclusion effective d'élèves sourds au plan de l'école et de la communauté.</p>	<p>Perspective écosystémique orientée vers une approche médicale et audiolologique auprès de sourds oralistes</p>	<p>1) Macroenvironnement : Aménagements technologiques et acoustiques dans la communauté, par exemple au cinéma, dans les clubs de sport, les bars. 2) Mésoenvironnement : a) <i>Directeurs</i> : Attitudes négatives à l'inclusion de l'élève sourd, vétusté du matériel technologique offert dans les établissements, manque d'ouverture de l'équipe éducative à considérer les parents comme des partenaires ; manque de soutien financier au plan des services offerts à l'enseignant et l'élève, non respect du ratio élèves par enseignant, manque de budget pour l'aménagement acoustique et technologique des classes // Soutien administratif et budgétaire des professionnels, approche orientée vers la collaboration avec les parents, continuité des services offerts, climat d'accueil, développement d'un réseau de volontaires à l'école, ratio élèves-enseignants dans les classes ; b) <i>Enseignants</i> : Manque d'informations, de préparation et/ou d'intérêt sur le fait d'être sourd, attitudes négatives, manque de flexibilité dans les stratégies d'enseignement et d'évaluation, manque de communication avec les parents et de collaboration, sous-évaluation du potentiel et des capacités de l'élève sourd, réticences à utiliser des aides technologiques et des stratégies d'enseignement adaptées // Attitudes positives à l'inclusion de l'élève sourd, flexibilité dans les devoirs et les évaluations, ouverture aux suggestions de l'enseignant itinérant,</p>
---	--	---	---

			<p>sensibilité aux besoins de l'élève sourd, intervention individualisée, stratégies d'enseignement adaptées (prise de notes, écriture des consignes au tableau, support de notes, etc.) ; c) <i>Enseignants itinérants</i> : Manque de flexibilité dans l'individualisation du programme scolaire, attentes trop élevées de la part des enseignants itinérants envers les parents // Suivi de la participation du jeune sourd dans la décision d'utiliser des aides technologiques, dès le secondaire, offre de programmes individualisés de développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques, sensibilisation des enseignants et des pairs au sujet de la surdité et l'utilisation des aides techniques et technologiques, en consultant régulièrement les enseignants des classes et en coordonnant les programmes et services scolaires, assistance à l'enseignement ou à l'interprétariat, proposition d'activités de groupe en dehors des heures de classe, en orientant l'intervention dans la classe sur le développement de compétences sociales ; d) <i>Pairs</i> : Attitudes négatives, indifférence, manque d'empathie, communication inadaptée, ressentiment envers l'élève sourd considérant un favoritisme, exclusion de l'enfant sourd des activités sociales de l'école, plaisanteries, manque d'informations, difficulté à participer aux mêmes activités sociales que les autres adolescents nécessitant l'utilisation du téléphone et d'aller au cinéma ou une soirée dansante, manque de contact</p>
--	--	--	---

			<p>avec d'autres élèves sourds // Attitudes positives des pairs, des preneurs de notes, des copains de classe qui agissent comme des interprètes, inclusion avec le même groupe-classe, élèves ressources ;</p> <p>e) <i>Responsables des clubs</i> : Attitudes négatives au sujet des capacités et compétences des personnes sourdes, manque d'aménagements pour adapter la communication // comportements et attitudes dont une sensibilité à répondre aux besoins de l'enfant sourd, à modifier les activités, ouverture à utiliser des aides techniques, capacité à adopter des stratégies de communication adaptées et volonté de consulter les parents pour s'assurer que l'enfant se sente bien inclus dans les activités, proposer des opportunités au jeune sourd de développer ses compétences et ses talents, la confiance en soi et l'estime de soi.</p> <p>3) Microenvironnement : Manque de soutien auprès de l'enfant sourd, stress, culpabilité, dépression, surprotection, manque de familiarité avec le système éducatif, pression excessive auprès des membres de l'équipe éducative, manque de temps, de compétences ou de connaissances pour stimuler le développement du langage de l'enfant à la maison, déresponsabilisation de l'éducation de l'enfant et manque de participation dans le suivi de ses apprentissages // Stimulation du langage de l'enfant sourd dès le préscolaire, volonté de participer aux activités du jeune à la maison et d'obtenir les services nécessaires à son inclusion scolaire, stratégies pour</p>
--	--	--	---

			<p>prendre conscience des choix politiques en matière d'éducation, des procédures reliées à l'enseignement et l'évaluation des progrès de l'élève, participation au conseil d'administration de l'école ou au comité de parents et aux comités de révision des programmes d'intégration, construction d'une relation positive avec l'enseignant itinérant, l'enseignant de la classe ordinaire et les administrateurs par des contacts fréquents, coordination des rencontres régulières avec l'enseignant et le proviseur, soutien continu dans les activités de l'école et l'information auprès des enseignants au sujet des besoins spécifiques de l'enfant lors des changements de classe, contact entre parents et enseignants sous forme de communications personnelles, téléphoniques et du carnet de classe, aide aux devoirs à la maison, création de réseaux de soutien de parents et d'amis, maintien d'une communication ouverte et développement de stratégies pour résoudre les problèmes entre les parents et les enfants, compte tenu de la séparation des rôles du père et de la mère, organisation de moments de repos, recours à l'humour pour régler les conflits, maintien d'un équilibre dans l'attention accordée aux frères et sœurs du jeune, maintien d'une communication ouverte, de la confiance, de l'indépendance et de la responsabilité du jeune au sein de la famille à mesure qu'il grandit, des encouragements à ce qu'il poursuive ses buts et ses rêves sans lui imposer des limites à ses ambitions.</p>
--	--	--	--

			<p>4) Individu : Introversion, manque de sens de l'humour, timidité et manque d'assurance qui empêchent d'exprimer ses besoins auprès des enseignants, des pairs et des administrateurs, à participer à des activités scolaires menant à l'isolement social // Préparation des élèves à apprendre dans un milieu d'inclusion, attitudes positives, conscience de ses propres besoins liés à la communication dans la communauté, capacités de communication, restes auditifs, volonté d'utiliser des aides techniques, plus particulièrement, l'appareil FM, participation à des programmes de stimulation du langage parlé, compétences de lecture, organisation personnelle. devenir indépendant, organisé, proactif, enthousiaste et déterminé à réussir au plan de ses apprentissages, continuité dans le travail scolaire, la planification, la lecture afin d'être préparé à de nouveaux sujets, du nouveau vocabulaire, capacité à défendre ses droits, à engager des stratégies de résolution de problème et prendre la responsabilité de ses propres apprentissages, le fait d'être extraverti, d'avoir un sens de l'humour, d'être ouvert à la discussion et d'être capable d'expliquer la surdité à d'autres, faire face et accepter la surdité comme une part de son identité et comme un regard positif sur soi.</p>
--	--	--	---

Foster et MacLeod (2004)	Explorer différentes formes de mentorat et leurs impacts sur des finissants sourds du département technique national pour les Sourds de l'Institut Rochester de l'État de New York qui sont devenus responsables d'équipe essentiellement dans des milieux de travail entendants.	Perspective du mentorat sur le développement de carrière des Sourds	<p>1) Macroenvironnement : X.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Soutien et influence de la part des enseignants, des conseillers scolaires, des collègues, des responsables du milieu de travail ou des amis : a) <i>Soutien affectif</i> à partir de rétroactions positives pour donner confiance, d'une considération d'abord de la personne, ou encore d'une compréhension des besoins en discutant avec elle et en lui fournissant des accommodements raisonnables ; b) <i>Conseil et enseignement</i> au plan des compétences de communication, des décisions et des relations difficiles à gérer, des compétences de travail, du caractère et de la façon de se réseauter avec les Sourds, de l'orientation vers un autre établissement, des apprentissages de la langue des signes et de la langue orale, de la culture sourde, de l'aide pour les examens, de la réussite scolaire, de l'adaptation au rythme de l'école, de la persévérance à développer pour la réalisation des tâches ; c) <i>Rôle de modèle</i> à travers une attitude positive ou de respect ; d) <i>Aspirations élevées</i> au plan de la réussite scolaire et ce de manière similaire aux enfants entendants ; e) <i>Défense des droits</i> de la personne sourde pour répondre à ses besoins et être en réussite à l'école ou dans le milieu de travail, par exemple, par l'accès à des aménagements ou de l'aide humaine telle qu'un enseignant spécialisé ou un conseiller d'orientation ; f) <i>Communication</i> plus difficile dans le milieu de travail à cause des contraintes de temps</p>
--------------------------	---	---	--

			<p>et les relations plus passagères // Communication en langue des signes, croire en la personne.</p> <p>3) Microenvironnement : Soutien et influence des membres de la famille : <i>Soutien affectif</i>, plus particulièrement dans le fait d'avoir foi en la personne, de l'encourager à poursuivre ses buts, de la rassurer sur ses peurs, de la considérer comme une personne en acceptant sa différence, de la confronter plutôt que de prendre pitié ; b) <i>Conseil et enseignement</i> souvent au plan des compétences de lecture et d'écriture, du développement scolaire, social et personnel, la persévérance à développer pour la réalisation des tâches ; c) <i>Rôle de modèle</i> à travers une attitude positive ou de respect, peuvent être une source d'inspiration dans le choix de carrière, la détermination, la persévérance et le défi professionnels ; d) <i>Aspirations élevées</i> au plan de la réussite scolaire et ce de manière similaire aux enfants entendants ; e) <i>Pression</i> pour que leur enfant n'ait pas accès à des aménagements à l'école, puisque ne voulant pas le percevoir comme ayant des besoins spéciaux // <i>Défense des droits</i> pour répondre aux besoins de la personne sourde ; f) Communication plus difficile dans le milieu de travail à cause des contraintes de temps et les relations plus passagères // <i>Communication</i> en étant accompagné d'un frère ou d'une sœur qui joue rôle d'interprète, les efforts d'un grand-parent pour communiquer, la discussion avec un frère, croire en</p>
--	--	--	--

			la personne. 4) Individu : Développement de carrière.
Garay (2003)	Décrire les perceptions d'étudiants sourds en ce qui les aide à identifier des services clés et des expériences qui ont facilité leur transition du secondaire ou du postsecondaire vers le marché du travail ou la vie adulte.	Perspective écosystémique mettant en jeu le plan de transition de la personne sourde	1) Macroenvironnement : Difficulté d'accès aux services d'interprétariat dans le milieu de travail // Participation de la communauté sourde pour véhiculer de l'information. 2) Mésoenvironnement : Manque de préparation de l'étudiant sourd au processus de transition ; Manque d'adaptation du plan de transition à des facteurs culturels tels que la culture sourde (modèles de compréhension des besoins et des intérêts du jeune sourd, information sur la manière d'accéder à des services d'aide, des interprètes et la communauté sourde) ; Appréhension, manque de compréhension et d'adaptation dans la communication des employeurs // Adaptation du plan de transition dès le secondaire (apprentissage des options de carrière et développement de l'autonomie) ; Attitudes et soutien du personnel scolaire à la participation de l'élève sourd (respect de la différence culturelle) ; Offre d'opportunités pour définir son plan de transition, expliquer comment participer ; Développer ses compétences à communiquer, transmettre, négocier, affirmer ses intérêts, ses désirs et ses droits ; Préparer des questions (en savoir plus sur sa surdité, ses compétences réelles en écriture, l'accès à la communauté sourde, à un appartement, les technologies de communication, l'apprentissage de compétences sociales pour faire part de sa position) ;

			<p>Adapter les échanges dans le temps de réponse, le maintien du contact visuel et de l'attention sur la discussion, le partage des opinions, la manière d'interagir avec l'interprète et sa famille (sensibilité aux valeurs, aux besoins de communication et à la situation de vie personnelle, encouragements, identification des besoins et ouverture aux sentiments des parents propres aux attitudes culturelles, aux barrières du langage et au statut social relié au fait d'être sourd) en les informant sur des éléments facilitant la réussite future (inscription et moyens pour aller à l'école postsecondaire, recours à des interprètes et offre d'informations sur de l'aide à l'autonomie ou à la poursuite des études) ;</p> <p>3) Microenvironnement : Attentes non réalistes des parents dans l'orientation du jeune sourd, désengagement des parents dans l'éducation de l'enfant sourd et manque d'informations sur les choix de carrière, le cursus ou les formations disponibles. Une communication difficile avec la famille influe sur l'autonomie du jeune (planifier un budget, faire des achats, tenir un compte en banque) // Pratiquer des mises en situation par rapport au plan de transition avec les parents.</p> <p>4) Individu : Faible niveau d'études, de compétences à l'écrit et difficulté à se défendre // Motivation de l'étudiant sourd à participer au processus de planification de la transition.</p>
--	--	--	---

<p>Lindstrom et al. (2007)</p>	<p>1) Comment les variables de la structure familiale (niveau d'étude et emploi du père et de la mère, statut socioéconomique) sont reliées au développement professionnel et aux résultats scolaires au niveau postsecondaire de jeunes adultes avec des troubles d'apprentissage ?</p> <p>2) Comment les variables des processus familiaux (participation parentale, soutien et défense des droits, attentes) sont reliées au développement professionnel et aux résultats scolaires au niveau postsecondaire de jeunes adultes avec des troubles d'apprentissage ?</p>	<p>Les facteurs contextuels de la structure familiale et des processus parentaux de Whiston et Keller (2004)</p>	<p>1) Macroenvironnement : Services de transition et de soutien à la sortie de l'école.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Exploration des choix de carrière, de multiples expériences de travail durant le secondaire.</p> <p>3) Microenvironnement : Pas d'influence de la structure familiale sur l'emploi du jeune. Une influence du statut socioéconomique et des décisions relatives au choix de carrière sur le développement de l'identité professionnelle. Les processus familiaux s'illustrent sous forme de variables : relations familiales positives ou négatives (séparation, désengagement), participation (supervision, offre d'activités structurées), soutien (encouragements), défense des droits (obtention d'un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire), aspirations scolaires et professionnelles (peu d'attentes des parents), activités professionnelles (manque d'informations et d'expériences). Trois types d'interaction familiale : parents défenseurs (soutien, conseils, flexibilité, opportunités de prendre des décisions et s'autodéterminer), parents protecteurs (contrôle et structure de participation élevée des parents), parents absents (faible participation des parents, rôle soutenu de l'enseignant par procuration).</p> <p>4) Individu : Aspirations scolaires et professionnelles peu élevées.</p>
--------------------------------	---	--	--

Miller (2001)	<p>1) Quelles sont les caractéristiques des prisonniers sourds dans un milieu d'incarcération ?</p> <p>2) Quels sont les crimes commis et le taux de récidive enregistrés par ces prisonniers sourds ?</p> <p>3) Quels sont les stratégies et les services utilisés pour adapter la communication avec les sourds gestuels ?</p>	<p>1) Approche médicale et audiolinguistique.</p> <p>2) Approche sociale et culturelle.</p>	<p>1) Macroenvironnement : Manque de services d'interprétariat dans les prisons, les écoles ; Difficulté d'accès aux programmes d'aides et services.</p> <p>2) Mésoenvironnement : X.</p> <p>3) Microenvironnement : Utilisation exclusive de la langue orale et de gestes limités dans les familles.</p> <p>4) Individu : Retard de développement linguistique, cognitif et social, tout au long de la vie.</p>
Noonan et al. (2004)	<p>Explorer les expériences de carrière de 17 femmes avec des incapacités physiques et sensorielles qui ont réussi leur développement de carrière.</p>	<p>Théories du développement de carrière inclusif.</p>	<p>1) Macroenvironnement : Discrimination financière // Importance des mouvements de droits sociaux.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Manque d'aménagement des infrastructures physiques selon l'incapacité ; Attitudes positives ou négatives des directeurs, des employeurs, des enseignants, des conseillers à l'orientation, des pairs et des collègues (Soutien moral, mentorat, aide financière, lettres d'encouragement, adaptation du milieu de travail // Évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des salaires inéquitables, un climat de travail désagréable, un manque d'accommodements).</p> <p>3) Microenvironnement : Attitudes positives et encouragement moral et financier des mères, attitudes positives ou négatives des pères.</p> <p>4) Individu : Vulnérabilité physique et psychologique, le stress, la frustration, un état dépressif, une pauvre image de soi, une idéation</p>

			suicidaire // Stratégies adaptatives orientées vers soi ou les autres (par ex., confiance en soi, gestion du stress, aider les autres, respect et reconnaissance de chacun, agir comme <i>leader</i>).
Pinson-neault et Bergevin (2006)	Tracer le portrait de la situation des personnes actives sourdes, déterminer quels sont les obstacles à l'intégration professionnelle et vérifier si la formation peut être l'une des causes des difficultés reliées à l'emploi.	Perspective écosystémique	<p>1) Macroenvironnement : Manque de services d'interprétariat ; Difficulté d'accès aux études postsecondaires, à un emploi valorisé // Plan d'action avec un quota d'embauche, des subventions salariales et un organisme d'information et de sensibilisation sur la surdité, de soutien et de coordination de la transition et du suivi dans le milieu d'emploi.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Manque de services dont l'absence ou la faible présence de preneurs de notes, d'interprètes, d'appareils d'amplification du son MF et d'orthopédagogues, la faible maîtrise de la langue des signes par les enseignants ; Attitudes négatives des enseignants, dont l'absence de sensibilisation, d'information et de formation, en ce qui a trait à la surdité et le vécu du jeune sourd, la faible coopération des enseignants à prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions, le manque d'équité dans l'évaluation des apprentissages par rapport aux entendants, que ce soit au plan du français et des encouragements ; Attitudes négatives des élèves entendants caractérisées par la moquerie, l'irrespect, le rejet, l'indifférence, l'isolement, la difficulté à établir des relations amicales, à se faire accepter et à échanger ; Manque de services d'interprétariat lors des réunions dans le milieu de</p>

			<p>travail ; Attitudes négatives des employeurs à l'embauche ; Attitudes négatives des collègues caractérisées par des préjugés, de la moquerie, des insultes, du chantage au sein même de leur milieu de travail // Rendre accessible les services d'interprétation visuelle, les outils techniques tels que téléavertisseur, appareil de télécommunication pour les sourds [ATS], appareils d'amplification du son MF, alarme visuelle ; Rendre le milieu de travail accessible à plusieurs personnes sourdes ; Sensibiliser sur la surdité, la culture et des techniques pour favoriser l'environnement de travail à partir de séances de formation, des cours, des ateliers pour les personnes du service à la clientèle, les décideurs d'entreprises, des programmes au niveau collégial et universitaire, etc. ; Favoriser l'apprentissage des employeurs et des employés à la langue des signes, avoir une personne-ressource pour la transmission de l'information ; Équité dans les promotions, les salaires, la formation, la reconnaissance des compétences, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne sourde.</p> <p>3) Microenvironnement : X.</p> <p>4) Individu : Isolement, frustrations // Mieux se préparer à l'inclusion au marché du travail, la recherche d'emploi et la formation professionnelle, par exemple, pour faire un curriculum vitae, une entrevue ou approcher l'employeur.</p>
--	--	--	---

Punch et Hyde (2005)	Évaluer la participation sociale d'adolescents malentendants inclus dans un milieu scolaire ordinaire avec le soutien d'un enseignant itinérant et la relation entre les perceptions d'élèves au sujet de leur participation sociale, leur concept de soi social et le développement de leur choix de carrière.	Perspective écosystémique orientée vers une approche médicale et audiolologique auprès de sourds oralistes	<p>1) Macroenvironnement : X.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Beaucoup de connaissances à l'école mais peu d'amis proches, incompréhensions lors d'interactions avec les adolescents causées par des difficultés de communication, des personnes qui sont indisposées à répéter l'information, manque d'adaptation de la communication du personnel scolaire comme parler de manière forte et claire et en face-à-face pour lire sur les lèvres // Beaucoup de relations positives qui se construisent avec les pairs. Aide provenant des amis qui fournissent de l'information que l'élève sourd a pu manquer en classe.</p> <p>3) Microenvironnement : X.</p> <p>4) Individu : Augmentation de la conscience de soi, de la timidité et une diminution de la confiance en soi, sentiment d'isolement au niveau primaire et dans les premières années du secondaire, volonté de ne pas utiliser d'aides techniques et l'appareil FM ; Expériences négatives dont le fait d'être questionné sur sa surdité plutôt que ses compétences au moment de l'entretien d'embauche, le fait de se sentir rejeté dans le milieu de travail, l'insécurité face à la transition vers le marché du travail, des craintes par rapport à la difficulté à entendre dans le milieu de travail, ce qui peut empêcher d'obtenir ou de réaliser certains emplois ou obliger de s'orienter vers des tâches de travail individualisées // Stratégies allant du repli sur soi à l'humour ou la confiance en ce que la</p>
----------------------	---	--	---

			situation s'améliore. Pas de différence significative entre les résultats de la cohorte d'élèves malentendants et les entendants au plan de la mesure de participation sociale.
Veillette (2005)	Quelle est l'utilisation de la langue des signes québécoise dans le réseau de l'éducation et, en partie, dans le réseau de la réadaptation tant sur le plan de l'apprentissage de cette langue des signes que sur celui la LSQ et sur le plan de l'enseignement général aux enfants, aux élèves et aux étudiants sourds ?	Perspective écosystémique considérant une approche médicale et audiolologique et une approche sociale et culturelle de la personne sourde	<p>1) Macroenvironnement : Reconnaissance de la langue des signes québécoise comme langue d'enseignement.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat offerts à l'école // Offre de services en enseignement bilingue pour l'enfant sourd dans le milieu spécialisé jusqu'à ce que l'apprentissage du français ait atteint le niveau attendu, offre de services d'interprétariat de qualité pour la formation de base dans l'école régulière de l'élève sourd, en région, de même qu'une formation d'appoint en français dans un grand centre urbain à certaines périodes, en proposant ainsi une adaptation de l'enseignement bilingue.</p> <p>3) Microenvironnement : Engagement des parents de l'enfant sourd dans l'organisation des services par le biais, entre autres, du plan d'intervention et des plans de services, différentes formes de collaboration école-famille, telles que le partage d'informations et de formation sous forme de communication orale ou écrite, de rencontres d'accueil, de bulletin, de parents et d'activités de bénévolat en classe, ou encore de soutien à domicile.</p> <p>4) Individu : Intégration dans un milieu oraliste ou bilingue.</p>

Wolfe (1999)	<p>1- Décrire les facteurs qui ont influencé les décisions des parents quant à l'orientation scolaire de leur enfant sourd en transition du primaire au secondaire.</p> <p>2- Lister et décrire les ressources et les formes de soutien des parents envers leur enfant sourd en transition.</p> <p>3- Enregistrer et interpréter les réponses des parents au sujet des aspects positifs et négatifs de l'orientation scolaire de leur enfant jusqu'à présent. Ajouter les réponses sur les caractéristiques scolaires, sociales et affectives de l'enfant.</p>	<p>Approche historique de l'orientation scolaire des sourds</p>	<p>1) Macroenvironnement : Manque de soutien des fournisseurs de services et de financements accordés pour le soutien de l'enfant sourd.</p> <p>2) Mésoenvironnement : Manque d'information pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire ; Problèmes de comportement des pairs.</p> <p>3) Microenvironnement : Des styles parentaux caractérisés par un rôle actif ou passif des parents, selon qu'ils ont confiance ou non en leurs propres décisions quant à l'orientation scolaire de leur enfant sourd.</p> <p>4) Individu : X.</p>
-----------------	--	---	---

Note : Les données manquantes sont marquées d'un X.

Tableau A.2 Recension des écrits (méthodologies)

Auteurs	Méthodologies								
	Sujets	Âge	Approche	Type	Instrumentation	Recrutement	Stratégies	Lieu	Analyses
Blais (2005)	17 sourds	21-35	Qualitative	Étude de cas	Récit de vie, Observation participante (activités avec des sourds et des entendants), Journal de bord	Organismes de sourds, Technique boule de neige	Entrevues individuelles, Avec et sans interprète, Entrevues semi-dirigées, Magnétophone, Vidéo (1, non retenue) Document écrit	Montréal	Thématique (ou orientée sur les cas), Transversale (ou orientée sur les variables)
Crête (2006)	1 Sourd avec des incapacités associées	X	Qualitative	Étude de cas	Récit de vie	Expérience de vie personnelle	X	Authier-Nord, Québec	Discours narratif
Eriks-Brophy et al. (2006, 2007)	16 jeunes adultes sourds oralistes ; 24 parents de ces jeunes adultes sourds oralistes ; 14 enseignantes itinérantes spécialisées auprès des sourds de deux commissions scolaires	15-30	Qualitative	Étude de cas	Questionnaire, Focus groups	Département d'audiologie de l'hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario	43 questionnaires, 3 focus groups (durée moyenne de 3h) pour chacun des groupes (6 à 8 membres/ groupe) Sans interprète, Entrevues semi-dirigées à partir d'une question ouverte, Magnétophone	Ottawa, Ontario	Transversale
Foster et MacLeod (2004)	121 personnes sourdes ; 15 employés sourds	X	Qualitative	Étude de cas	Questionnaire, Récit de vie, Observation non participante du milieu de	Département technique national pour les Sourds à l'Institut technologique	Entrevues individuelles, Avec interprète, Entrevues semi-dirigées et libres (durée : 90 min-	Lieu de travail, État de New York	Transversale

					travail	Rochester	3h), Magnétophone, Vidéo (1)		
Garay (2003)	69 étudiants sourds	X	Qualitative	-	Questionnaire, Récit de vie	X	26 questionnaires en ligne et 43 entrevues individuelles avec interprète	Région du Centre- Ouest des États-Unis	Transversale
Lindstrom et al. (2007)	13 jeunes adultes avec trouble d'apprentissage (dont 1 sourd) et 1 ou 2 parent(s) et 1 enseignant ou 1 intervenant spécialisé et 1 employeur ou 1 superviseur de travail	21-27	Qualitative	Étude de cas	Questionnaire au(x) parent(s), Récit de vie, Observation non participante, Journal de bord	Écoles	59 entrevues individuelles, 2 entrevues semi-dirigées (durée : 90 min- 2h, période : 9 mois), Magnétophone	Domicile, École, Lieu de travail, Oregon, États-Unis	Transversale
Miller (2001)	100 prisonniers sourds ; 6 prisonniers sourds	22-69	Quantitative Qualitative	Étude de cas	Questionnaire, Récit de vie, Observation participante, Journal de bord	Prison	Entrevues individuelles, Interprète, Entrevues semi- dirigées, Vidéo	Prison, Texas	Descriptive, Chi-Deux, Thématique, Transversale
Noonan et al. (2004)	17 adultes avec incapacité (dont 1 sourd)	33-60	Qualitative	Étude de cas	Récit de vie Journal de bord	Organismes de personnes avec des incapacités	Entrevues individuelles, Avec ou sans interprète, Entrevues semi- dirigées (durée : 90min-3h), Magnétophone	Washing- ton, New York, Boston, Philadel- phie, Chicago, San Francisco	Transversale
Pinson- neault et Bergevin (2006)	582 sourds gestuels, oralistes ou bilingues ; 16 services externes de main-d'œuvre [SEMO] ;	15-46	Quantitative	En- quête	Questionnaire auprès des personnes sourdes, des SEMO et des	Organismes de personnes sourdes, établis- sements scolaires,	Rencontres de groupe ou individuelles avec interprète, Envois par	Orga- nismes inter- médiaires, Québec	Descriptive, ANOVA, Régression multiple, Transversale

	30 entreprises adaptées				entreprises adaptées	centres de réadaptation, SEMO, employeurs, milieux de loisirs, interface web	courrier postal ou électronique et affichage sur un site internet		
Punch et Hyde (2005)	65 élèves sourds oralistes et 107 élèves entendants ; 12 élèves malentendants	15-18	Quantitative Qualitative	Méthodes mixtes	Questionnaire, Récit de vie	Services de soutien spécialisés pour les sourds et les malentendants des écoles	Questionnaires, Entrevues individuelles, Sans interprète, Entrevues libres et semi-dirigées, Magnétophone	États du New South Wales et de Queensland, Australie	Descriptive, Multivariée de la variance, Transversale
Veillette (2005)	60 intervenants dont des directeurs, des orthopédagogues, des enseignants, des chercheurs, des coordinateurs	X	Qualitative	X	Récit de pratique	Services éducatifs, organismes de personnes sourdes, services d'interprétariat, universités, MELS	Entrevues individuelles, Entrevues semi-dirigées, Magnétophone Documents écrits	Québec	Thématique Transversale
Wolfe (1999)	17 parents entendants ayant un enfant sourd en transition du primaire au secondaire	X	Qualitative	Étude de cas	Questionnaire, Récit de vie Journal de bord	Écoles, Technique boule de neige	Prétest (5 parents), Entrevues individuelles, Entrevues semi-dirigées, Magnétophone	École (3), Domicile (14), Knoxville	Transversale

Note : Les données manquantes sont marquées d'un X.

Tableau A.3 Recension des écrits (critères de sélection)

Auteurs	Critères de sélection
Blais (2005)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Être sourd, issu d'une famille entendants ou sourde ; 2) Être un sourd gestuel, oraliste ou malentendant, implanté, devenu-sourd ; 3) Être un homme ou une femme ; 4) Identifier l'âge ; 5) Identifier le domaine d'étude ; 6) Identifier le diplôme.
Crête (2006)	-
Eriks-Brophy et al. (2006, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Être âgé de 14 ans et plus au cours de l'étude ; 2) Avoir un diagnostic de perte auditive irréversible, dont la surdité requiert des aides techniques ; 3) Avoir un suivi du département d'audiologie de l'hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario ; 4) Ne pas avoir d'incapacités associées ; 5) Avoir reçu un apprentissage premier de la langue majoritaire dans le cadre d'une thérapie auditivo-orale et à l'école.
Foster et MacLeod (2004)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Être responsable d'équipe dans un milieu de travail entendant.
Garay (2003)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Être diplômé du secondaire dans la région du Centre-Ouest des États-Unis ; 2) Provenir d'une école spécialisée ou d'un milieu d'intégration et avoir réalisé une transition du secondaire ou du postsecondaire vers la vie adulte ou le marché du travail.
Lindstrom, Doren, Metheny et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Avoir un profil de jeune adulte avec trouble d'apprentissage et avoir reçu un suivi en services spécialisés durant l'école secondaire ; 2) Avoir participé à un programme de transition école-travail pendant au moins un an ; 3) Avoir quitté l'école secondaire (et obtenu un diplôme ou avoir décroché) entre 1996 et 2001 ; 4) Être en emploi pendant les trois à cinq premières années après l'école secondaire ; 5) Autres critères : genre, âge, situation et type d'emploi, milieu urbain ou rural.
Miller (2001)	Être un prisonnier sourd du département de justice du Texas.
Noonan et al. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Identifier l'origine ethnique et la couleur de peau ; 2) Avoir des incapacités physiques ou sensorielles ;

	3) Identifier l'âge ; 4) Avoir un emploi valorisé ; 5) Être un homme ou une femme.
Pinsonneault et Bergevin (2006)	1) Résider au Québec ; 2) Avoir une surdité qui soit congénitale ou acquise avant l'âge de 18 ans ; 3) Ne pas avoir d'autres limitations fonctionnelles ; 4) Être âgé entre 15 et 46 ans.
Punch et Hyde (2005)	1) Avoir une surdité bilatérale, avant l'âge d'acquisition du langage, avec un degré de perte auditive allant de léger (21-45dB), modéré (45-60 dB), modéré-sévère (61-75 dB), sévère (76-90 dB) à profond (>90dB) ; 2) Avoir étudié dans des écoles ordinaires, catholiques, publique ou privé, bénéficiant du soutien d'enseignants itinérants pour les sourds ; 3) Être en 10 ^{ème} , 11 ^{ème} ou 12 ^{ème} année ; 4) Ne pas avoir d'incapacité associée significative dans le domaine scolaire.
Veillette (2005)	Être un informateur clé.
Wolfe (1999)	1) Résider dans la région du Tennessee dans un rayon de cinq heures de voiture partant de Knoxville ; 2) Avoir un dossier confirmant la perte auditive de l'enfant de 70 décibels ou plus. 3) Avoir inscrit son enfant au secondaire au printemps ou l'automne 1998.

APPENDICE B

MINI-SONDAGE EXPLORATOIRE

Mini-Sondage

Invitation à participer à une étude*1 : votre collaboration est précieuse ! Nous souhaitons vous rencontrer pour mieux comprendre votre vécu, ce qui vous a aidé ou vous a ralenti dans le cadre de votre formation scolaire et professionnelle. Votre expérience personnelle est très importante ! Un questionnaire sera à remplir et deux entrevues seront conduites à une période et à un endroit qui vous conviendront le mieux. Vous pourrez bénéficier d'un interprète au moment de l'entrevue. Une entrevue d'une heure auprès de vos parents ou de votre gardien légal, d'un enseignant signifiant pour vous et d'un employeur sera également nécessaire. Nous vous remercions du temps que vous consacrerez à répondre à ce mini-sondage. Votre participation est essentielle et elle permettra de faire avancer les connaissances.

Vous êtes (cochez la case correspondant à votre situation actuelle) :

Date : _____

☐ Madame ☐ Monsieur

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance (jj/mm/aaaa) : _____

1. À quel âge êtes-vous devenu sourd ? Précisez : _____

2. Quel est votre degré de surdité ?

☐ Léger ☐ Moyen ☐ Sévère ☐ Profond ☐ Total

3. Mode de communication premier :

☐ Gestuel LSQ ☐ Oraliste français ☐ Les deux : Gestuel et Oraliste

☐ Gestuel ASL ☐ Oraliste anglais

Autres : _____

4. Statut d'emploi :

☐ Chômage ☐ Études ☐ Emploi ☐ Travail et études

☐ Retraité ☐ Aucun

Précisez l'emploi (s'il y a lieu) : _____

*1 Pour plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Sylvain Letscher, candidat au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Courriel : Sylvain.Letscher@uqtr.ca

5. Désirez-vous participer à une entrevue :

☐ oui ☐ non

6. Si OUI, veuillez indiquer vos coordonnées :

Votre adresse : _____

Votre courriel : _____

7. Est-ce qu'un de vos parents serait prêt à participer à une entrevue afin de nous permettre de connaître leurs attentes face à la scolarisation et la préparation à l'emploi des jeunes sourds ?

☐ oui ☐ non ☐ Je ne sais pas ☐ Ne peut pas

8. Si OUI, veuillez indiquer les coordonnées d'un de vos parents :

Nom : _____ Tél. : _____

Adresse du parent _____

Courriel du parent _____

9. Votre parent est :

☐ Sourd ☐ Entendant

10. Mode de communication privilégié par votre parent sourd :

☐ Gestuel LSQ ☐ Oraliste français ☐ Les deux : Gestuel et Oraliste

☐ Gestuel ASL ☐ Oraliste anglais

Autres : _____

Mini-Sondage

Traduit français sourd

Aide de toi importante pour mieux comprendre entendant

Merci participation pour étude université*¹

- ◆ Mieux comprendre expérience et vécu sourd (école et travail)
- ◆ En premier ce questionnaire
- ◆ Si choisi deuxième 2 entrevues environ 2 heures avec interprète endroit au choix
- ◆ Autre une heure environ avec parents ou personnes responsables et professeur et employeur

Date : _____

☐ **Madame** ☐ **Monsieur**

Nom : _____ **Prénom :** _____

Date de naissance (jj/mm/aaaa) : _____

1. À quel âge êtes-vous devenu sourd ? Précisez : _____

2. Quel est votre degré de surdité ?

☐ Léger ☐ Moyen ☐ Sévère ☐ Profond ☐ Total

3. Mode de communication premier :

☐ Gestuel LSQ ☐ Oraliste français ☐ Les deux : Gestuel et Oraliste

☐ Gestuel ASL ☐ Oraliste anglais

Autres : _____

^{*1} Pour plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Sylvain Letscher, candidat au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Courriel : Sylvain.Letscher@uqtr.ca

4. Travail quoi :

- ☐ Chômage ☐ Études ☐ Emploi ☐ Travail et études
☐ Retraité ☐ Aucun

Quel emploi : _____

5. Choisi deuxième entrevue environ 2 heures avec interprète :

- ☐ oui ☐ non

6. Si OUI :

Votre adresse : _____

Votre courriel : _____

7. Question un de vos parents d'accord pour entrevue pour scolaire et après emploi

- ☐ oui ☐ non ☐ Je ne sais pas ☐ Ne peut pas

8. Si OUI :

Nom : _____ Tél. : _____

Adresse du parent _____

Courriel du parent _____

9. Votre parent est :

- ☐ Sourd ☐ entendant

10. Mode de communication privilégié par votre parent sourd :

- ☐ Gestuel LSQ ☐ Oraliste français ☐ Les deux : Gestuel et Oraliste
☐ Gestuel ASL ☐ Oraliste anglais

Autres : _____

APPENDICE C

QUESTIONNAIRES

Mesure des habitudes de vie

Consignes

I. Introduction

De façon générale, ce questionnaire adapté de la MHAVIE 3.0 de Fougeyrollas et Noreau (2003) a pour but de recueillir de l'information sur un ensemble d'habitudes de vie.

Notez que vous répondez librement au questionnaire selon votre perception. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Si certains éléments plus personnels vous indisposent, vous avez le choix de ne pas y répondre.

II. Les questions et le format du questionnaire

Pour chacune des habitudes de vie, vous devez répondre en utilisant les échelles suivantes pour les deux questions :

1. La première question comprend deux thèmes composés de plusieurs sous-questions* :

A. Niveau de réalisation (voir page suivante):

- Sans difficulté
- Avec difficulté
- Réalisée par substitution
- Non réalisée
- *Ne s'applique pas*

B. Type d'aide requis :

- Sans aide
- Aide technique
- Aménagement
- Aide humaine

* Les définitions de ces termes se retrouvent à la page suivante.

2. La deuxième question met en évidence votre niveau de satisfaction :

- Très insatisfait
- Insatisfait
- Plus ou moins satisfait
- Satisfait
- Très satisfait

Il ne faut pas oublier que votre choix de réponse est orienté vers la sous-question qui caractérise la façon habituelle dont vous réalisez l'habitude de vie.

III. Question 1 A : Les niveaux de réalisation

À cette sous-question, vous ne devez cocher qu'un seul niveau de réalisation pour chacune des habitudes de vie énoncées. Voici comment nous définissons chaque niveau de réalisation :

- Sans difficulté

Vous réalisez facilement ou avec peu de difficulté l'habitude de vie même si cela est fait avec aménagement*, aide technique* ou aide humaine* selon le cas.

- Avec difficulté

Vous réalisez difficilement (avec inconfort, beaucoup d'efforts...) l'habitude de vie même si cela est fait avec aménagement, aide technique ou aide humaine selon le cas.

- Réalisée par substitution

Vous ne pouvez pas participer activement à la réalisation de l'habitude de vie en raison de votre surdité ou d'obstacles trop importants. Dans ce cas, l'habitude de vie est entièrement réalisée par une aide humaine.

- Non réalisée

Vous ne réalisez pas l'habitude de vie en raison :

- De votre surdité
- D'obstacles importants
- D'un manque d'aide

Dans ce cas, l'habitude de vie ne peut être réalisée par une autre personne.

- *Ne s'applique pas*

L'habitude de vie ne fait pas partie de votre réalité quotidienne.

IV. Question 1 B : Le type d'aide requis (1 réponse ou plus à cocher)

Vous pouvez cocher plus d'une case si cela correspond à la façon dont vous réalisez l'habitude de vie. Voici comment nous définissons chaque type d'aide.

- **Sans aide**

Vous réalisez seule l'habitude de vie, sans aide technique, sans aménagement et sans aide humaine. Dans cette situation, les autres cases ne peuvent pas être cochées.

- **Aide technique**

Tout soutien non humain pour aider à la réalisation de vos habitudes de vie tel qu'un appareil auditif, une aide visuelle, des médicaments ou tout autre accessoire sinon tout soutien propre à soi tels que la langue des signes québécoise, la lecture labiale et autres. Généralement la personne peut apporter les aides techniques avec elle ou bénéficier de ses compétences dans les situations d'habitudes de vie citées. Notez que l'« aide technique » doit être cochée seulement lorsque la réalisation de l'habitude de vie par la personne nécessite son utilisation.

- **Aménagement :**

Toute modification de l'environnement ou de la tâche de la personne pour faciliter la réalisation de ses habitudes de vie telle qu'une rampe d'accès, une porte élargie, une modification de l'éclairage, un aménagement de la tâche, une modification de l'habitude de vie ou du temps de réalisation (disposer plus de temps pour réaliser une habitude de vie). Généralement, dans le cas des aménagements physiques, la personne ne peut pas les apporter avec elle.

- **Aide humaine**

Cette aide se définit comme toute personne aidant à la réalisation des habitudes de vie de la personne telle que, entre autres, des proches, des amis, des préposés. Cela comprend notamment l'aide physique ou la supervision (surveillance), les consignes verbales et l'encouragement. Cette aide doit être nécessaire en raison de la surdité de la personne ou des obstacles de l'environnement.

V. Question 2 :

Cette deuxième question a trait à l'appréciation du niveau de réalisation des habitudes de vie de la personne. Vous devez y répondre librement selon votre vécu quotidien et votre expérience de vie. L'évaluation doit se référer à l'appréciation du répondant identifié à la page suivante (question n°8). Dans le cas où le répondant est la personne elle-même, cette question a trait à son appréciation personnelle de la réalisation de ses habitudes de vie.

Le niveau de satisfaction « Plus ou moins satisfait » signifie que dans certaines situations ou selon certaines journées la réalisation est satisfaisante alors qu'à d'autres moments la réalisation est insatisfaisante.

Identification de la personne

1. Nom de la personne : _____

2. Date de naissance : Jour Mois Année
 / /

3. Sexe : ☐ féminin ☐ masculin

4. Date de l'évaluation : Jour Mois Année
 / /

5. Le questionnaire est rempli sous forme : _____

- ☐ d'autoadministration
- ☐ d'entrevue

6. Le répondant est : _____

- ☐ la personne

7. Le mode de communication privilégié par la personne est : _____

- ☐ la langue des signes québécoise
- ☐ la langue orale
- ☐ autre (Précisez) : _____

8. Nom et établissement scolaire des trois enseignants qui ont été les plus signifiants pour vous, dans la poursuite de vos études ou votre intégration au marché du travail, dans l'ordre de préférence.

1. _____
2. _____
3. _____

9. Nom et coordonnées (adresse, téléphone, courriel) de votre employeur :

Répondez aux deux questions suivantes (cochez les cases appropriées)	Question 1					Question 2								
	Niveau de réalisation (1 réponse seulement)					Type d'aide requis (1 réponse ou plus, selon le cas)				Niveau de satisfaction (1 réponse seulement)				
	Sans difficulté	Avec difficulté	Réalisée par substitution	Non réalisée	Ne s'applique pas	Sans aide	Aide technique	Aménagement	Aide humaine	Très insatisfait	Insatisfait	Plus ou moins satisfait	Satisfait	Très satisfait
Éducation														
1-Suivre un cours dans une classe														
2- Réaliser vos travaux pratiques à l'école (laboratoires, sciences, informatiques...)														
3- Prendre des notes														
4- Faire des examens														
5- Réaliser des travaux scolaires à la maison														
6- Participer à des travaux d'équipe														
7- Participer à des activités organisées par l'école (activités parascolaires, journées spéciales...)														
8- Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, locaux, cour de récréation, garderie scolaire...)														
9- Vous rendre, entrer et vous déplacer dans votre milieu d'études														
10- Utiliser les services aux étudiants (orientation, services pédagogiques...)														
11- Participer aux activités de garderie ou de maternelle														
12- Suivre de la formation à la maison (cours par correspondance, par module, télé-université...)														
13- Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, ...)														

Cochez la case correspondant à votre niveau scolaire actuel

O préscolaire	O primaire	O secondaire	O professionnel	O collégial	O universitaire	O autre
---------------	------------	--------------	-----------------	-------------	-----------------	---------

Répondez aux deux questions suivantes (cochez les cases appropriées)	Question 1					Question 2								
	Niveau de réalisation (1 réponse seulement)					Type d'aide requis (1 réponse ou plus, selon le cas)				Niveau de satisfaction (1 réponse seulement)				
	Sans difficulté	Avec difficulté	Réalisée par substitution	Non réalisée	Ne s'applique pas	Sans aide	Aide technique	Aménagement	Aide humaine	Très insatisfait	Insatisfait	Plus ou moins satisfait	Satisfait	Très satisfait
Recherche d'un emploi														
14- Choisir un métier ou une profession														
15- Rechercher un emploi régulier (préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur...)														
16- Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)														
17- Utiliser des services de placement ou d'orientation (autres qu'en milieu scolaire)														
Occupation rémunérée														
18- Occuper un travail rémunéré (si vous ne travaillez pas actuellement et que vous désirez travailler, cochez « Non réalisée » <input type="checkbox"/>)														
19- Interagir avec les collègues														
20- Utiliser les infrastructures de votre milieu de travail (cafétéria, salle de repos, services au personnel...)														
Occupation non rémunérée														
21- Réaliser des activités bénévoles comme occupation principale														
22- Réaliser des tâches familiales ou domestiques comme occupation principale														
23- Réaliser des activités bénévoles comme occupation secondaire														
24- Vous rendre, entrer et vous déplacer à votre lieu d'occupation rémunérée ou non (travail, études, bénévolat, centre de jour)														

Cochez la case correspondant à votre situation d'emploi actuelle

O permanent à temps plein	O permanent à temps partiel	O temporaire à temps plein	O temporaire à temps partiel	O sans emploi
---------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------

Cochez la case correspondant à votre situation d'emploi actuelle

O permanent à temps plein	O permanent à temps partiel	O temporaire à temps plein	O temporaire à temps partiel	O sans emploi
---------------------------	-----------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------

Mesure de la qualité de l'environnement

Consignes

VI. Introduction

La mesure de la qualité de l'environnement vise à évaluer l'influence de l'environnement sur la réalisation des activités courantes d'une personne en relation avec sa surdité. Le questionnaire est adapté extrait de la version 2.0 de la mesure de la qualité de l'environnement de Fougereyrollas, Noreau, Saint-Michel et Boschen (1999).

Nous vous demandons, **en tenant compte de votre surdité**, d'estimer l'influence qu'exerce, **de façon générale**, votre environnement sur votre vie quotidienne, c'est-à-dire la réalisation de vos activités et vos différentes tâches de votre milieu.

Pour ce faire, nous avons dressé une liste de situations ou facteurs présents dans votre milieu de vie qui peuvent :

- faciliter la réalisation de votre vie,
- n'avoir aucune influence sur votre vie,
- faire obstacle à votre vie.

VII. Définitions

1. Obstacles : situations ou facteurs environnementaux qui limitent la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.

A. Obstacle majeur :

L'obstacle majeur empêche complètement l'habitude de vie de se réaliser.

B. Obstacle moyen :

L'obstacle moyen entrave de façon importante la réalisation de l'habitude de vie.

C. Obstacle mineur

L'obstacle mineur entrave un peu la réalisation de l'habitude de vie ou ne fait qu'augmenter légèrement la difficulté.

2. Facilitateurs : situations ou facteurs environnementaux qui **aident** à la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.

A. Facilitateur majeur :

Le facilitateur majeur permet de réaliser pleinement l'habitude de vie sans contrainte ni difficulté.

B. Facilitateur moyen :

Le facilitateur moyen permet de réaliser l'habitude de vie de façon partielle ou avec difficulté.

C. Facilitateur mineur :

Le facilitateur mineur permet de réaliser partiellement l'habitude de vie ou ne fait que diminuer légèrement la difficulté.

3. Aucune influence : situations ou facteurs environnementaux n'ayant aucun effet sur la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.
4. Je ne sais pas : l'effet des situations ou facteurs environnementaux sur la vie d'une personne n'est pas connu.
5. Ne s'applique pas : situations ou facteurs environnementaux qui n'existent pas dans le milieu.

VIII. Application

A la suite de chaque item, vous trouverez une échelle d'appréciation, allant de l'**obstacle (-3) au facilitateur (+3)** ainsi qu'une case « **Je ne sais pas** » et une case « **ne s'applique pas** ».

En tenant compte de surdité, indiquez de façon générale, à quel point les situations ou les facteurs suivants influencent votre vie quotidienne.		Echelle d'appréciation								Je ne sais pas	Ne s'applique pas
		Obstacle			aucune influence		facilitateur				
		majeur	moyen	mineur		mineur	moyen	majeur			
	Énoncé	-3	-2	-1	0	1	2	3			

Si l'énoncé limite la réalisation de vos activités ou tâches courantes. Veuillez cocher selon votre opinion : de « **-1** » (**obstacle mineur**), « **-2** » (**obstacle moyen**) ou « **-3** » (**obstacle majeur**).

Si l'énoncé n'influence pas la réalisation de vos habitudes. Veuillez cocher « **0** ».

Si au contraire l'énoncé facilite la réalisation de vos activités ou tâches courantes. Veuillez cocher de « **1** » (**facilitateur mineur**), « **2** » (**facilitateur moyen**) ou « **3** » (**facilitateur majeur**).

Si l'énoncé ne correspond pas à votre situation ou n'est pas présent dans votre environnement, cochez la case : « **Ne s'applique pas** ».

Si vous ne savez pas si l'énoncé a un effet sur votre vie, cochez la case : « **Je ne sais pas** ».

Mesure des habitudes de vie

Version Français Sourd

Pré-entrevue

Consignes

I. Introduction

De façon générale, ce questionnaire adapté de la **MHAVIE 3.0** de Fougeyrollas et Noreau (2003) a pour but de recueillir de l'information sur un ensemble d'**habitudes de vie**, autant des **Sourds** que des **entendants**.

Notez que vous répondez **librement** au questionnaire **selon votre perception**. Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise réponse**. Si certains éléments plus personnels vous indisposent, vous avez le **choix de ne pas y répondre**.

II. Les questions et le format du questionnaire

Pour chacune des habitudes de vie, vous devez répondre en utilisant les échelles suivantes pour les deux questions :

1. La première question comprend deux thèmes composés de plusieurs sous-questions* :

A. Niveau de réalisation (voir page suivante):

- Sans difficulté
- Avec difficulté
- Réalisée par substitution
- Non réalisée
- *Ne s'applique pas*

B. Type d'aide requis :

- Sans aide
- Aide technique
- Aménagement
- Aide humaine

2. La deuxième question met en évidence votre niveau de satisfaction :

- Très insatisfait
- Insatisfait
- Plus ou moins satisfait
- Satisfait
- Très satisfait

Il ne faut pas oublier que votre **choix de réponse** est **orienté** vers la sous-question qui caractérise la **façon habituelle** dont vous **réalisez l'habitude de vie**.

* Les définitions de ces termes se retrouvent à la page suivante.

III. Question 1 A : Les niveaux de réalisation



À cette sous-question, vous ne devez cocher qu'un seul niveau de réalisation pour chacune des habitudes de vie énoncées. Voici comment nous définissons chaque niveau de réalisation :

- Sans difficulté  ou 

Vous **réalisez facilement** ou avec peu de difficulté l'habitude de vie même si cela est fait avec aménagement*, aide technique* ou aide humaine* selon le cas.

- Avec difficulté 

Vous **réalisez difficilement** (avec inconfort, beaucoup d'efforts...) l'habitude de vie même si cela est fait avec aménagement, aide technique ou aide humaine selon le cas.

- Réalisée par substitution  

Vous **ne pouvez pas participer activement** à la réalisation de l'habitude de vie en raison de votre **surdité** ou d'**obstacles trop importants**. Dans ce cas, l'habitude de vie est entièrement réalisée par une **aide humaine**.

- Non réalisée 

Vous **ne réalisez pas l'habitude de vie** en raison :

- De votre **surdité**
- D'obstacles **importants**
- D'un **manque d'aide**

Dans ce cas, l'habitude de vie **ne peut être réalisée par une autre personne**.

- *Ne s'applique pas*

L'habitude de vie ne fait **pas** partie de votre **réalité quotidienne**.

IV. Question 1 B : Le type d'aide requis (1 réponse ou plus à cocher)

Vous pouvez cocher plus d'une case si cela correspond à la façon dont vous réalisez l'habitude de vie. Voici comment nous définissons chaque type d'aide.

- Sans aide

Vous **réalisez seule l'habitude de vie, sans aide technique, sans aménagement et sans aide humaine**. Dans cette situation, les autres cases ne peuvent pas être cochées.

- Aide technique



Tout **soutien non humain** pour aider à la réalisation de vos habitudes de vie tel qu'un **appareil auditif**, une **aide visuelle**, des **médicaments** ou tout autre accessoire sinon tout soutien propre à soi tels que la **langue des signes québécoise**, la **lecture labiale** et autres. Généralement la personne peut apporter les aides techniques avec elle ou bénéficier de ses compétences dans les situations d'habitudes de vie citées. Notez que l'« aide technique » doit être cochée seulement lorsque la réalisation de l'habitude de vie par la personne nécessite son utilisation.

- Aménagement



Toute **modification de l'environnement** ou de la **tâche** de la personne pour faciliter la réalisation de ses habitudes de vie telle qu'une rampe d'accès, une porte élargie, une **modification de l'éclairage**, un **aménagement de la tâche**, une modification de l'habitude de vie ou du **temps de réalisation** (disposer plus de temps pour réaliser une habitude de vie). Généralement, dans le cas des aménagements physiques, la personne ne peut pas les apporter avec elle.



- Aide humaine :

Cette aide se définit comme **toute personne aidant à la réalisation des habitudes de vie** de la personne telle que, entre autres, des **proches**, des **amis**, des préposés. Cela comprend notamment l'**aide physique** ou la **supervision (surveillance)**, les **consignes verbales** et l'**encouragement**. Cette aide doit être **nécessaire** en raison de la **surdité** de la personne ou des **obstacles** de l'environnement.

V. Question 2 :

Cette deuxième question a trait à l'appréciation du niveau de réalisation des habitudes de vie de la personne. Vous devez y répondre librement selon votre **vécu quotidien** et votre **expérience de vie**. L'évaluation doit se référer à l'appréciation du répondant identifié à la page suivante (question n 6). Dans le cas où le répondant est la personne elle-même, cette question a trait à son appréciation personnelle de la réalisation de ses habitudes de vie.

Le niveau de satisfaction « **Plus ou moins satisfait** » signifie que dans certaines situations ou selon certaines journées la réalisation est **satisfaisante** alors qu'à d'autres moments la réalisation est **insatisfaisante**.

Identification de la personne

1. Nom de la personne : _____

2. Date de naissance : Jour Mois Année
 / /

3. Sexe : ☐ féminin ☐ masculin

4. Date de l'évaluation : Jour Mois Année
 / /

5. Le questionnaire est rempli sous forme : _____

☐ d'entrevue

6. Le répondant est : _____

☐ la personne

7. Le mode de communication privilégié par la personne est : _____

☐ la langue des signes québécoise (LSQ) ☐ ASL

☐ la langue orale

☐ autre (Précisez) : _____

8. Trois noms prof aide beaucoup + nom école

1. _____

2. _____

3. _____

9. Place de travail nom et adresse et courriel

Répondez aux deux questions suivantes (cochez les cases appropriées)	Question 1					Question 2								
	Niveau de réalisation (1 réponse seulement)					Type d'aide requis (1 réponse ou plus, selon le cas)				Niveau de satisfaction (1 réponse seulement)				
	Sans difficulté	Avec difficulté	Réalisée par substitution	Non réalisée	Ne s'applique pas	Sans aide	Aide technique	Aménagement	Aide humaine	Très insatisfait	Insatisfait	Plus ou moins satisfait	Satisfait	Très satisfait
<p>Pour chacune des habitudes de vie suivantes, indiquez :</p> <p>1. A. de quelle façon la personne les réalise habituellement ;</p> <p>B. quel type d'aide est requis.</p> <p>2. Pour chacune des habitudes de vie suivantes, indiquez le niveau de satisfaction en lien avec la façon dont l'habitude de vie est réalisée</p> <p>Note : Ne pas oublier qu'il s'agit de la façon habituelle pour la personne de réaliser ses habitudes de vie</p>														
Éducation														
1- École et cours														
2- Faire travaux écoles														
3- Prendre des notes														
4- Faire des examens														
5- Devoir à la maison														
6- Travail équipe école														
7- Participer activités écoles (Sport-loisir)														
8- Place école (dîner, garderie, pause)														
9- Aller école bien ou mal														
10- Services spéciaux écoles (orientation, services pédagogiques...)														
11- Participer avant maternelle ou garderie école														
12- Cours maison correspondance														
13- Autre cours à part école (éducation physique, musique, informatique, ...)														
Cochez la case correspondant à votre niveau scolaire actuel														
O préscolaire	O primaire	O secondaire	O professionnel	O collégial	O universitaire	O autre								

Répondez aux deux questions suivantes (cochez les cases appropriées)	Question 1					Question 2								
	Niveau de réalisation (1 réponse seulement)					Type d'aide requis (1 réponse ou plus, selon le cas)				Niveau de satisfaction (1 réponse seulement)				
	Sans difficulté	Avec difficulté	Réalisée par substitution	Non réalisée	Ne s'applique pas	Sans aide	Aide technique	Aménagement	Aide humaine	Très insatisfait	Insatisfait	Plus ou moins satisfait	Satisfait	Très satisfait
<p>Pour chacune des habitudes de vie suivantes, indiquez :</p> <p>1. A. de quelle façon la personne les réalise habituellement ; B. quel type d'aide est requis.</p> <p>2. Pour chacune des habitudes de vie suivantes, indiquez le niveau de satisfaction en lien avec la façon dont l'habitude de vie est réalisée</p> <p>Note : Ne pas oublier qu'il s'agit de la façon habituelle pour la personne de réaliser ses habitudes de vie</p>														
Recherche d'un emploi														
14- Choisir un métier ou une profession														
15- Rencontre employeur comment C.V. contact en personne														
16- Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)														
17- SEMO ou autres														
Occupation rémunérée														
18- Travaille maintenant oui (si cherche travail cocher « Non réalisée »)														
19- C'est bien personnes travail														
20- Place travail (dîner, pause et autres services)														
Occupation non rémunérée														
21- Bénévolat ou loisir														
22- Travail maison famille														
23- Deuxième bénévole														
24- Facile aller pour travail ou bénévolat														

Cochez la case correspondant à votre situation d'emploi actuelle				
O permanent à temps plein	O permanent à temps partiel	O temporaire à temps plein	O temporaire à temps partiel	O sans emploi

Cochez la case correspondant à votre situation d'emploi actuelle				
O permanent à temps plein	O permanent à temps partiel	O temporaire à temps plein	O temporaire à temps partiel	O sans emploi

Mesure de la qualité de l'environnement

Version Français Sourd

Pré-entrevue

Consignes

I. Introduction

La mesure de la qualité de l'environnement vise à évaluer **l'influence de l'environnement sur la réalisation des activités courantes d'une personne en relation avec sa surdité**. Le questionnaire est adapté extrait de la version 2.0 de la **mesure de la qualité de l'environnement** de Fougeyrollas, Noreau, Saint-Michel et Boschen (1999).

Nous vous demandons, **en tenant compte de votre surdité**, d'estimer l'influence qu'exerce, **de façon générale**, votre **environnement sur votre vie quotidienne**, c'est-à-dire la réalisation de vos activités et vos différentes tâches de votre milieu.

Pour ce faire, nous avons dressé une liste de **situations ou facteurs** présents **dans votre milieu de vie** qui peuvent :

- faciliter la réalisation de votre vie,
- n'avoir aucune influence sur votre vie,
- faire obstacle à votre vie.

II. Définitions

1. Obstacles : situations ou facteurs environnementaux qui limitent la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.



A. Obstacle majeur :

L'obstacle majeur empêche complètement l'habitude de vie de se réaliser.

B. Obstacle moyen :

L'obstacle moyen entrave de façon importante la réalisation de l'habitude de vie.

C. Obstacle mineur

L'obstacle mineur entrave un peu la réalisation de l'habitude de vie ou ne fait qu'augmenter légèrement la difficulté.

2. Facilitateurs : situations ou facteurs environnementaux qui **aident** à la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.



A. Facilitateur majeur :

Le facilitateur majeur permet de réaliser pleinement l'habitude de vie sans contrainte ni difficulté.



B. Facilitateur moyen :

Le facilitateur moyen permet de réaliser l'habitude de vie de façon partielle ou avec difficulté.



C. Facilitateur mineur :

Le facilitateur mineur permet de réaliser partiellement l'habitude de vie ou ne fait que diminuer légèrement la difficulté.



3. Aucune influence : situations ou facteurs environnementaux n'ayant aucun effet sur la réalisation d'une activité ou d'une tâche courante.





4. Je ne sais pas : l'effet des situations ou facteurs environnementaux sur la vie d'une personne n'est pas connu.

?

5. Ne s'applique pas : situations ou facteurs environnementaux qui n'existent pas dans le milieu.

En tenant compte de votre surdité, indiquez de façon générale, à quel point les situations ou les facteurs suivants influencent votre vie quotidienne.		Échelle d'appréciation							Je ne sais pas	Ne s'applique pas
		<div> <div>←</div> <div>Problèmes</div> <div>O.K.</div> <div>Facile</div> <div>→</div> </div>								
		majeur ---	moyen --	mineur -		mineur +	moyen ++	majeur +++		
Réseau social (soutien autres personnes)										
1-	Vie en couple vie seul vie avec enfants									
2-	Aide famille (présence, aide physique, aide ménagère, encouragement)									
3-	Aide amis									
4-	Aide voisins									
5-	Aide ami travail ami école									
Comportement avec sourds et entendants										
6-	Comportement couple famille à vous									
7-	Comportement amis à vous									
8-	Comportement amis travail amis école à vous									
9-	Comportement patrons professeurs à vous									
10-	Comportement voisins à vous									

En tenant compte de votre surdité, indiquez de façon générale, à quel point les situations ou les facteurs suivants influencent votre vie quotidienne.		Échelle d'appréciation								
									Je ne sais pas	Ne s'applique pas
		Problèmes			O.K.		Facile			
Attitudes de votre entourage (manière de se comporter) (suite)		majeur ::	moyen ::	mineur ·		mineur +	moyen ++	majeur ++		
11-	Comportement autres personnes connais pas à vous (magasin centre d'achat)									
12-	Comportement autres personnes connais pas à vous (quand toi promène)									
13-	Comportement de groupe personnes à vous									
14-	Religion fort									
Marché du travail		majeur ::	moyen ::	mineur ·		mineur +	moyen ++	majeur ++		
15-	SEMO ou autres									
16-	Facile trouver travail									
17-	Entrevue et examen pour travail									
Si travail pas saute section suivante <input type="checkbox"/>										
18-	Place travail adapté									
19-	Travail responsabilité meilleure qualité ou autres									
20-	Heures travailler									
21-	Syndicats									
22-	Services employés									

En tenant compte de votre surdité, indiquez de façon générale, à quel point les situations ou les facteurs suivants influencent votre vie quotidienne.		Échelle d'appréciation								Je ne sais pas	Ne s'applique pas
											
		Problèmes		O.K.		Facile					
Services école		majeur ---	moyen --	mineur -		mineur +	moyen ++	majeur +++			
23-	École avant (primaire, secondaire, collégial, universitaire, éducation des adultes, formation professionnelle, etc.)										
24-	Prêts et bourses facile										
25-	Les autres services écoles (cafétéria, activités et autres)										
26-	Autobus ou taxi										

***Facteurs de soutien parental
relatifs au choix de carrière***

Consignes

I. Introduction

De façon générale, le questionnaire de Turner et al. (2003) a pour but de recueillir de l'information sur un ensemble de facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière.

Il est souhaitable que le questionnaire soit rempli par le parent ou le tuteur légal de la personne sourde considérée dans l'étude.

Notez que vous répondez librement au questionnaire selon votre perception et selon votre degré d'accord à chacun des énoncés allant de « Pas du tout d'accord », « Un peu en désaccord [2 points] », « Un peu d'accord [3 points] », « Tout à fait d'accord [4 points] ». Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vous pouvez aussi indiquer que l'énoncé « Ne s'applique pas » à votre situation.

Si certains éléments plus personnels vous indisposent, vous avez le choix de ne pas y répondre.

Identification des parents

1. Nom de la personne : _____

2. Date de l'évaluation : Jour Mois Année
 / /

3. Adresse : _____

4. Niveau scolaire : _____

Mère : _____

Père : _____

5. Emploi : _____

Mère : _____

Père : _____

	En tant que parent ou tuteur légal, vous avez	Fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord	Ne s'applique pas
1-	discuté avec votre enfant sourd pour qu'il puisse comprendre comment ce qu'il était en train d'apprendre à l'école pourrait l'aider à avoir un emploi plus tard					
2-	aidé votre enfant sourd à faire ses travaux scolaires à la maison					
3-	aidé votre enfant sourd à choisir la formation qui l'aiderait le plus dans sa carrière professionnelle					
4-	enseigné des choses que votre enfant sourd pourrait un jour utiliser dans son emploi					
5-	donné des tâches qui permettraient à votre enfant sourd de développer des compétences qu'il pourrait utiliser dans son emploi plus tard					
6-	laissé votre enfant sourd faire des activités en dehors de l'école qui lui permettraient de développer des compétences utiles plus tard dans sa carrière professionnelle					
7-	aidé votre enfant sourd à s'investir dans son travail					
8-	discuté un peu de ce que vous faisiez dans votre activité d'emploi avec votre enfant sourd					
9-	discuté un peu de ce qui se passait dans votre journée au travail avec votre enfant sourd					
10-	amené votre enfant sourd sur votre lieu de travail					
11-	fait rencontrer votre enfant sourd à un de vos collègues de travail					
12-	montré un ensemble de choses que vous faisiez au cours de votre journée de travail à votre enfant sourd					
13-	discuté de vos activités d'emploi à votre enfant sourd					
14-	montré votre lieu de travail à votre enfant sourd					
15-	encouragé votre enfant sourd à apprendre autant que possible à l'école					
16-	encouragé votre enfant sourd à avoir de bons résultats scolaires					
17-	encouragé votre enfant sourd à poursuivre ses études dans une école technique, au Cégep, ou à obtenir un emploi après qu'il ait obtenu son diplôme					
18-	dit à votre enfant sourd que vous étiez fiers de lui quand il réussissait bien à l'école					
19-	dit à votre enfant sourd que vous exigiez de lui qu'il se rende jusqu'à la fin de sa scolarité					
20-	récompensé votre enfant sourd lorsqu'il avait de bons résultats scolaires					
21-	dit à votre enfant sourd qu'il pourrait prendre du plaisir plus tard dans son emploi					
22-	dit des choses pour que votre enfant sourd retire du					

	plaisir de ce qu'il avait appris et pourrait réutiliser dans son emploi plus tard					
23-	été très enthousiastes vous et votre enfant sourd quand vous avez discuté du métier qu'il voudrait faire plus tard					
24-	discuté avec votre enfant sourd pour calmer ses inquiétudes à propos du métier qu'il voudrait faire plus tard					
25-	savez que votre enfant sourd a déjà eu quelques fois peur au sujet de sa future carrière					
26-	dit à votre enfant sourd ce que vous aimeriez qu'il puisse obtenir comme emploi plus tard					
27-	félicité votre enfant sourd quand il avait appris des compétences reliées à l'emploi					

APPENDICE D

RÉCITS DE VIE

Version en français sourd
Michel Robert et Yves Blanchette

MODÈLE D'ENTREVUE AVEC LE PARTICIPANT SOURD

ENTREVUE :

PARTIE :

PARTICIPANT(E) :

Merci beaucoup de prendre le temps de parler avec moi aujourd'hui. Comme vous pouvez vous rappeler, nous nous rencontrons aujourd'hui le _____ pour parler de vos expériences scolaires et professionnelles. Nous avons émis le souhait de vous rejoindre parce que vous êtes actuellement en emploi. Dans cette entrevue, nous souhaitons discuter plus précisément de votre travail, votre école, votre famille, votre situation de vie et votre vécu scolaire. S'il-vous-plaît, sentez-vous libre de nous donner votre opinion.

Emploi actuel

J'aimerais d'abord discuter avec vous de votre emploi actuel.

1. Pouvez-vous me parler de votre emploi actuel ?

- A. ☐ Qu'est-ce qu'une journée typique pour vous ?
- B. ☐ Comment avez-vous trouvé cet emploi ? Avez-vous éprouvé de la difficulté dans la recherche d'emplois ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- C. ☐ Avez-vous reçu une formation spécifique pour cet emploi ? (Comment avez-vous été orienté(e) au cours de votre emploi ?)
- D. ☐ Parlez-moi des promotions que vous avez reçues ou de vos changements de statut dans votre emploi ?
- E. ☐ Quelles sont vos prochaines opportunités de progression ou d'avancement dans votre profession ou les possibilités de promotions ?
- F. ☐ Comment vous entendez-vous avec vos collègues et votre employeur (ou votre supérieur hiérarchique) ?
- G. ☐ Y a-t-il quelqu'un dans votre travail qui est particulièrement aidant pour vous ? Comment est-ce qu'il/elle vous aide ?
- H. ☐ Quel type de soutien avez-vous bénéficié et vous a aidé dans votre emploi ? (Par exemple, une aide humaine telle qu'un interprète, des encouragements ou une aide technique dont un appareil auditif, un téléphone portable, téléavertisseur, etc.)
 - o Ce type de soutien vous a-t-il aidé du fait que vous soyez S/sourd ?
 - o Sentez-vous que vous pouvez bénéficier de plus de soutien ?

- I. ☐ Quels types d'aménagements avez-vous besoin pour vous aider à être en réussite dans votre emploi (Par exemple, ATS, amplification du son, alarme visuelle, aménagement horaire = quelque chose que l'on ne peut pas apporter) ? Bénéficiez-vous de ces aménagements ?
- J. ☐ Quelles sont les conséquences du fait d'être S/sourd pour la réalisation de votre emploi ?
- o Comment faites-vous votre travail ?
 - o Comment les gens vous traitent-ils ?
- ☐ Avez-vous reçu du soutien d'un programme d'intégration à l'emploi ou d'une agence pour l'emploi (par exemple, pour obtenir l'emploi, vous fournir de la formation, des aménagements, informer vos supérieurs, vous aider dans votre milieu de travail) ? Pensez-vous que vous avez reçu autant de soutien que vous souhaitiez ? Y a-t-il eu des obstacles à votre intégration sur le marché du travail ? Qu'est-ce qui aurait pu faciliter votre intégration sur le marché du travail ?
- K. ☐ Avez-vous eu à équilibrer le budget entre le salaire que vous recevez de votre emploi et des aides ou prestations dont vous bénéficiez (par exemple, soutien au salaire, adaptation d'un poste de travail, évaluation, interprétariat, etc.) ? Dites-moi de quel type d'aide vous avez pu bénéficier ?
- o Est-ce que vous voulez travailler plus ?
 - o Votre emploi et les aides dont vous bénéficiez vous apportent-ils autant de soutien financier que vous le souhaitez ?
- L. ☐ Recevez-vous de l'argent pour vivre provenant d'une autre source ? Pouvez-vous me les décrire ?
- M. ☐ Est-ce que vous envisagez de garder ce travail ?
- N. ☐ Pouvez-vous décrire une situation difficile à laquelle vous avez eu à faire face dans cet emploi et comment vous avez géré cette situation ?
- O. ☐ Qu'est-ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?
- P. ☐ Qu'est-ce qui vous satisfait le moins dans votre travail ?
- Q. ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous heureux(se) dans ce travail ?
- o Est-ce que vous considérez travailler assez d'heures ?
 - o Cet emploi vous fournit-il autant de soutien financier que vous le souhaitez ?
 - o Considérez-vous que votre salaire est suffisamment élevé ?
 - o Considérez-vous que vous travaillez beaucoup trop d'heures ?
- R. ☐ Jusqu'à quel point cet emploi correspond-il à vos objectifs de carrière et vos intérêts ?
- S. ☐ Pouvez-vous décrire comment le fait d'être un homme ou une femme a influencé vos choix de carrière ? Si vous étiez un homme ou une femme, voudriez-vous faire autre chose ?

- A. Journée normale travail ?
- B. Emploi trouve comment - facile difficile ? Explique.
- C. Autre personne montre travail au début-après continue montrer ?
- D. Même place travail changer pour meilleur ou autres ?
- E. Encore possible travail changer pour meilleur ou autres ?
- F. Avec patron employés bien - oui ou non ?
- G. Dans travail personne souvent aide qui et comment aide ou quoi aide ?
- H. Soutien au travail exemple interprète, encouragements ou autres (ex : téléphone portable, téléavertisseur, appareil auditif, etc.) oui ou non – aide oui ou non pour S/sourd – besoin plus oui ou non ?
- I. Besoin appareil CRDP (ex : lumière, ATS, amplification son, alarme visuelle, aménagement horaire) ?
- J. Pourquoi S/sourd plus difficile travail – comment travail toi-comment avec autre personne ?
- K. Aide CIT, SEMO ou École (oui ou non) ? Quoi problèmes pour trouver travail ? C'est quoi plus facile trouver travail ? Soutien assez comme souhaité ?
- L. Équilibre salaire chômage et aide sociale pour travail – si oui lequel ? Travaille plus ? Travail et aide assez ou préfère plus ?
- M. Autre argent vient ailleurs ?
- N. Pense garde travail ?
- O. Explique situation difficile au travail – comment trouve solution ?
- P. Travaille aime plus ?

Q. Travaille aime moins ?

R. Travaille heureux (beaucoup, moyen) – Travaille heure assez – salaire assez pour vivre – aimerais salaire plus – salaire un an combien – pense travail trop heure ?

S. Travail aime comme pense avant ou travail rêve pense comme actuel ?

T. Travail à cause homme travail à cause femme ? Si différent faire autre choix ?

Si la personne est sans emploi,

Pouvez-vous me dire pourquoi vous n'avez pas d'emploi ? Quelles sont les raisons ?

A. ☐ Aimeriez-vous avoir un emploi ?

o Avez-vous déjà été en recherche d'emploi ? Est-ce que vous pouvez m'en dire plus ?

B. ☐ Recevez-vous de l'argent pour vivre provenant d'autres sources ? Pouvez-vous me les décrire ?

o Ces ressources sont-elles suffisantes pour répondre à vos besoins ?

C. ☐ Quelles sont les conséquences du fait d'être S/sourd au quotidien ?

D. ☐ Pouvez-vous décrire comment le fait d'être un homme ou une femme a influencé vos choix de carrière ? Si vous étiez un homme ou une femme, voudriez-vous faire autre chose ?

Pourquoi pas travail - raisons ?

A. Toi veux travail– chercher travail avant ? Explique.

B. Revenu vient où ? Explique. Assez pour vivre ?

C. Parce S/sourd plus difficile ?

D. Travail à cause homme travail à cause femme ? Si différent faire autre choix ?

Formation scolaire (après ou pendant le secondaire)

J'aimerais parler avec vous des cours que vous avez suivis après le secondaire ou d'autres formations dont vous avez bénéficiées (depuis la dernière fois que nous nous sommes rencontrés en entrevue).

2. Pouvez-vous me parler des cours que vous avez suivis après le secondaire ou d'autres formations dont vous avez bénéficiées ? Si vous n'avez pas suivi d'études postsecondaires, pouvez-vous me parler de vos études au secondaire ?

- A. ☐ Quels types de cours avez-vous suivis ou quelle type de formation avez-vous reçu ?
 - o Où avez-vous suivi ces cours ou cette formation ?
- B. ☐ Avez-vous suivi vos cours dans un *programme collégial ou universitaire* ou dans une école professionnelle ? Si non, pouvez-vous me parler de votre programme de formation au secondaire ? Avez-vous suivi un programme de formation aux adultes ?
 - o Quel type de programme ou d'école ? (école du quartier, ordinaire, spécialisée ou les deux)
- C. ☐ Quels types de choses avez-vous appris dans ces cours ou cette formation ?
- D. ☐ Depuis combien de temps est-ce que vous avez suivi ces cours ou cette formation ?
 - o Est-ce que vous avez réussi tous vos cours, le programme ou votre formation ? Si non, pourquoi ?
- E. ☐ Est-ce que vous avez obtenu un diplôme ou un certificat ? Quel type ?
- F. ☐ Y a-t-il quelqu'un qui vous a particulièrement aidé ? Comment vous a-t-il/elle soutenu(e) ?
- G. ☐ Avez-vous bénéficié de services (par exemple, plan d'intervention individualisée) ou d'autres types de soutien dans vos cours ou votre programme ? Avez-vous toujours bénéficié d'un interprète lorsque vous le souhaitiez ?
 - o Comment avez-vous découvert que vous pouviez recevoir ce type de soutien ?
 - o Quel(s) type(s) d'aide(s) avez-vous reçus ?
 - o Jusqu'à quel point avez-vous été satisfait(e) de ce soutien ?
- H. ☐ De quelle manière le fait d'être S/sourd a-t-il rendu difficile le suivi des cours ou de votre programme de formation ? Avez-vous rencontré des obstacles dans la poursuite de vos études ? Qu'est-ce qui aurait pu faciliter la poursuite de vos études ?
- I. ☐ Décrivez comment le fait d'être un homme ou une femme a influencé votre choix de suivre tel programme, tels cours ou telle formation ?

- J. ☐ Quels types de soutien financier avez-vous reçus pour aller au secondaire, au *CEGEP*, à l'*université* ou dans votre programme de formation (prestations, bourses, prêts) ?
- K. ☐ Jusqu'à quel point les cours, votre programme ou votre formation vous ont permis d'atteindre vos objectifs de carrière ?
- L. ☐ Qu'est-ce qui vous a satisfait le plus à propos de vos cours, de votre programme ou votre formation ?
- M. ☐ Qu'est-ce qui vous a satisfait le moins à propos de vos cours, de votre programme ou votre formation ?
- N. ☐ Pouvez-vous décrire une situation difficile à laquelle vous avez eu à faire face dans le programme de formation et comment vous avez géré cette situation ?
- O. ☐ Quelles sont les choses les plus importantes que vous avez apprises dans votre programme ou dans votre formation ?
- P. ☐ Jusqu'à quel point pensez-vous que ces cours ou votre formation vous a aidé dans votre emploi (obtention, permanence, progression) ?

- 2. Après école secondaire – autres formations (CEGEP) sinon école secondaire comment ?
 - A. Cours quoi régulier ou autres ou formation – ou cours ou formation ?
 - B. Cours CEGEP ou Université ou professionnel – sinon école secondaire – ou école aux adultes – nom du cours ou école ?
 - C. Quoi apprendre ?
 - D. Combien de temps avant pour formation ou cours – réussi cours (oui ou non) et pourquoi ?
 - E. Quel diplôme ?
 - F. Aide autres personnes – et comment ?
 - G. Soutien à l'école exemple interprète, plan d'intervention ou autres oui ou non – comment sait avoir – quoi aide reçue – satisfait soutien oui ou non ?

- H. Sourd difficile cours ? Plus facile comment continuer école ?
- I. École à cause homme école à cause femme ? Si différent faire autre choix ?
- J. Prêts et bourses ou autres pour CEGEP ou Université ou professionnel – sinon école secondaire – ou école aux adultes ?
- K. École aide comme pense pour plus tard ?
- L. Aime plus quoi ?
- M. Aime moins quoi ?
- N. Explique situation difficile à l'école – comment trouve solution ?
- O. Chose plus importante appris pour toi ?
- P. École utile pour travail (oui ou non) ?

Si la personne n'a aucune formation postsecondaire

Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez pas suivi de cours, de formation ou vous ne vous êtes pas engagé dans un programme après le secondaire ?

- A. ☐ Auriez-vous souhaité suivre des cours ou vous engager dans un programme ou une formation ? Pouvez-vous m'en parler ? Qu'est-ce qui vous en empêche ? Y a-t-il des obstacles ?
- B. ☐ N'avez-vous jamais souhaité suivre des cours ou vous engager dans un programme ou une formation ? Pouvez-vous m'en parler ?
- C. ☐ Le fait d'être S/sourd a-t-il été une raison pour ne pas suivre des cours ou vous engager dans un programme ou une formation ? Comment ?
- D. ☐ Le fait d'être un homme ou une femme a-t-il été une raison pour ne pas suivre des cours ou vous engager dans un programme ou une formation ? Comment ?

Après école secondaire – pourquoi pas autres ?

- A. Aime autres cours après secondaire ? Explique. Empêche erreur lesquels ?
- B. Pourquoi jamais pensé aller autres cours ? Explique.
- C. Cause S/sourd raison pas aller autre cours après ? Explique.
- D. École à cause homme école à cause femme - raison pour arrêter école ?

Communication

4. Pouvez-vous me parler de la manière dont vous communiquez avec vos proches et d'autres personnes que vos proches ?

- A. ☐ Comment exprimez-vous vos besoins à la maison ou avec vos proches ?
- B. ☐ Comment exprimez-vous vos besoins à l'extérieur de votre domicile ou avec d'autres personnes que vos proches ?
- C. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous tenir une conversation avec une autre personne à la maison ou dans la communauté, avec un S/sourd puis un entendant ?
- D. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous tenir des conversations avec un groupe de personnes à la maison ou dans la communauté, avec les S/sourds puis les entendants ?
- E. ☐ Comment vous identifiez-vous par rapport à la culture sourde ou la culture sourde par rapport à la culture entendants ?
- F. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous recevoir et comprendre l'information orale à la maison ou dans la communauté ?
- G. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous communiquer par écrit (écrire une lettre, un message, etc.) ?
- H. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous recevoir et comprendre de l'information écrite (instructions écrites, publicité, panneaux de signalisation, etc.) ?
- I. ☐ Est-ce que vous pouvez lire (des journaux, revues, livres, lettres, etc.) ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- J. ☐ Est-ce que vous pouvez utiliser un téléphone (à votre domicile, au travail) ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- K. ☐ Jusqu'à quel point pouvez-vous utiliser un ordinateur ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- L. ☐ Est-ce que vous pouvez utiliser un téléphone public ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

- M. ☐ Est-ce que vous pouvez écouter et regarder la télévision ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- N. ☐ Est-ce que vous pouvez écouter la radio ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- O. ☐ Est-ce que vous pouvez utiliser un système vidéo ou un système de son ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

4. Communique comment avec famille et amis ?
- A. Communique comment besoins avec famille ? Explique.
- B. Communique comment besoins avec public ? Explique.
- C. Communique bien avec S/sourds ? Explique.
Communique bien avec entendants ? Explique.
- D. Communique avec plusieurs personnes maisons ou publics avec S/sourds ? Explique.
Communique avec plusieurs personnes maisons ou publics avec entendants ? Explique.
- E. Toi avec culture sourde (bon ou pas bon) ? Comment toi pense culture sourde avec culture entendant (différence) ?
- F. Toi comprendre lecture labiale ou audition maison ou public ?
- G. Communique écrit facile pour toi ?
- H. Communique écrit et lettre facile pour toi ?
- I. Journaux, livres autres facile lire et comprendre ? Explique.
- J. Capable téléphone maison travail ? Explique.
- K. Capable ordinateur ? Explique.
- L. Capable téléphone public ? Explique.
- M. Écouter et regarder télévision ? Explique.
- N. Écouter radio ? Explique.

O. Utilisez système vidéo ou système de son ? Explique.

Parents, frères et sœurs

5. Pouvez-vous décrire votre relation, actuellement, avec vos parents (votre mère, votre père, votre tuteur (par exemple, un grand-parent) ?

- A. ☐ Où vos parents vivent-ils ?
- B. ☐ Voyez-vous souvent vos parents ?
- C. ☐ Quel type de travail vos parents ont-ils actuellement ?
- D. ☐ Vous entendez-vous bien avec vos parents ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- E. ☐ Sentez-vous que vous et vos parents êtes proches ? Seriez-vous d'accord si vos parents souhaitaient être plus proches, avoir plus d'échanges avec vous, par exemple ?
- F. ☐ Quels genres d'activités faites-vous avec vos parents ?
- G. ☐ Quels types de soutien vos parents vous fournissent dans votre vie (par exemple, financier, affectif, emploi, logement) ?
- H. ☐ Quel type de soutien fournissez-vous à vos parents ?
- I. ☐ Diriez-vous que vous avez une bonne, assez bonne ou pas très bonne relation avec vos parents aujourd'hui. Pouvez-vous me parler de votre relation avec vos parents ?
- J. ☐ Comment votre relation a-t-elle changé avec vos parents ces dernières années ?
- K. ☐ Sentez-vous que vos parents vous soutiennent dans vos buts et vos rêves futurs ?
- L. ☐ Pouvez-vous décrire comment vous changeriez votre relation avec vos parents si vous le pouviez ?

5. Parents – explique relation actuelle (parents, mère, père ou grand-parents ou tuteur).

- A. Parents vivent où ?
- B. Voir souvent parents ?
- C. Parents travail actuellement – quoi ?
- D. Marche bien avec parents ? Explique.

- E. Toi avec parents proches ? – Toi aimerais parents plus proches, plus échanges avec parents ?
- F. Activités avec parents (lesquelles) ?
- G. Parents aides plus quoi ? (Ex : financières, affectives, emploi, logement).
- H. Lesquelles toi aides parents ?
- I. Aujourd'hui avec parents - (va bien va mal) – explique ?
- J. Depuis quelques années avec parents changé - oui ou non ?
- K. Toi sens parents aide pour but et rêves futurs ?
- L. Si toi capable aimerais changer quoi relation avec parents ?

6. Pouvez-vous décrire votre relation, actuellement, avec vos frères et sœurs ?

- A. ☐ Où vos frères et sœurs vivent-ils ?
- B. ☐ Voyez-vous souvent vos frères et sœurs ?
- C. ☐ Quel type de travail vos frères et sœurs ont-ils actuellement ?
- D. ☐ Vous entendez-vous bien avec vos frères et sœurs ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- E. ☐ Sentez-vous que vous et vos frères et sœurs êtes proches ? Seriez-vous d'accord si vos frères et sœurs souhaitaient être plus proches, avoir plus d'échanges avec vous, par exemple ?
- F. ☐ Quels genres d'activités faites-vous avec vos frères et sœurs ?
- G. ☐ Quels types de soutien vos frères et sœurs vous fournissent-ils dans votre vie (par exemple, financier, affectif, emploi, logement) ?
- H. ☐ Quel type de soutien fournissez-vous à vos frères et sœurs ?
- I. ☐ Diriez-vous que vous avez une bonne, assez bonne ou pas très bonne relation avec vos frères et sœurs aujourd'hui. Pouvez-vous me parler de votre relation avec vos frères et sœurs ?
- J. ☐ Comment votre relation a-t-elle changé avec vos frères et sœurs ces dernières années ?
- K. ☐ Sentez-vous que vos frères et sœurs vous soutiennent dans vos buts et vos rêves futurs ?
- L. ☐ Pouvez-vous décrire comment vous changeriez votre relation avec vos frères et sœurs si vous le pouviez ?

6. Frères et sœurs – explique relation actuelle.

- A. Frères et sœurs vivent où ?
- B. Voir souvent frères et sœurs ?
- C. Frères et sœurs travail actuellement – quoi ?
- D. Marche bien avec frères et sœurs ? Explique.
- E. Toi avec frères et sœurs proches ? Toi aimerais frères et sœurs plus proches, plus échanges avec frères et sœurs ?
- F. Activités avec frères et sœurs (lesquelles) ?
- G. Frères et sœurs aides plus quoi ? (Ex : financières, affectives, emploi, logement).
- H. Lesquelles toi aides frères et sœurs ?
- I. Aujourd'hui avec frères et sœurs (va bien va mal) – explique ?
- J. Depuis quelques années avec frères et sœurs changé - oui ou non ?
- K. Toi sens frères et sœurs aide pour but et rêves futurs ?
- L. Si toi capable aimerais changer quoi relations avec frères et sœurs ?

Individu

7. Qu'est-ce que vous espérez faire dans les cinq à dix prochaines années ?

- A. ☐ Quels sont vos objectifs de carrière et comment votre emploi actuel est en accord avec ces objectifs ?
- B. ☐ Quels sont vos objectifs compte tenu de l'endroit où vous souhaiteriez vivre ?
- C. ☐ Quels sont vos objectifs que ce soit d'éducation ou de formation ?
- D. ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous confiant que vous serez là où vous souhaitez être dans cinq à dix ans ?

- E. ☐ Quelles barrières ou quels obstacles percevez-vous et qui pourraient entraver l'atteinte de vos objectifs ?
- F. ☐ Quelles stratégies avez-vous pour atteindre ces objectifs ?
- G. ☐ Qu'est-ce qui pourrait faciliter l'atteinte de vos objectifs ? Qui vous aide à atteindre vos objectifs ?

7. Individus – Quoi pense faire 5 ans – 10 ans ?

- A. Le but plus tard – travail actuel arrimer ?
- B. Le but aimerait vivre plus tard où ?
- C. Quel but éducation et formation ?
- D. Toi confiance dans cinq ou dix ans arrivé où but ?
- E. Toi pense quoi difficile ou empêche arriver but ?
- F. Comment prépare réussir but ?
- G. Quoi plus facile pour but – qui aide ?

- 8. Puisque que vous avez quitté l'école, pouvez-vous décrire comment le fait d'être S/sourd peut influencer votre vie maintenant (au travail, à l'école, votre lieu de vie, vos relations) ?**

Toi quitte école, toi encore S/sourd comment marché du travail, école, logement et relations avec autres ?

- 9. Quelles sont vos forces et vos faiblesses ?**

Quoi forces et faiblesses ?

- 10. Qu'est-ce que vous aimez et n'aimez pas au sujet de vous-même ?**

Aime ou aime pas sur toi-même ?

- 11. Jusqu'à quel point vous sentez-vous confiant(e) en la vie ?**

Toi confiance dans vie qui vient ?

Recommandations

12. Avez-vous eu à faire face à un évènement important depuis la dernière fois que l'on s'est rencontrés, qui vous reste en tête et qui a un impact sur vous ?

A. ☐ Pouvez-vous me dire quel est cet évènement et me décrire comment il a un impact sur vous ?

Depuis dernière rencontre événements importants touche toi ? Explique.

13. Quel conseil donneriez-vous à des élèves qui sont actuellement dans un établissement d'enseignement secondaire pour être préparés à la vie lorsqu'ils quitteront le secondaire ?

Quel conseil toi dirait élève secondaire pour être préparé pour la vie quand quitte école secondaire ?

14. Quel conseil donneriez-vous à des jeunes adultes qui ont quitté le secondaire ?

Quel conseil dirait jeune adulte déjà quitté école secondaire ?

A. ☐ Que devraient-ils faire pour avoir un bon emploi, avoir une sécurité financière, une vie autonome et être heureux ?

Quoi lui faire pour bon emploi et sécurité financière et vie autonome et heureux ?

15. Quel conseil donneriez-vous au personnel scolaire, à l'équipe du programme d'intégration à l'emploi ou une autre organisation pour aider des jeunes adultes à être heureux et à réussir après avoir quitté l'école secondaire ?

Quel conseil dire aux employés scolaires pour aide intégration travail pour personnes sourdes heureuses après école ?

16. Quel conseil donneriez-vous aux parents et aux familles pour aider leur enfant sourd à être heureux et réussir après avoir quitté l'école secondaire ?

Quel conseil dire aux parents et famille pour aide enfants sourds personnes sourdes heureux après école ?

17. Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter ?

Veux ajouter autres choses ?

Je vous remercie beaucoup pour le temps que vous nous avez accordé aujourd'hui et aussi d'avoir voulu partager avec nous votre opinion. Vous avez fourni de l'information, des réflexions et des recommandations utiles. Vos réponses seront incluses dans une partie de l'étude en cours au sujet des perspectives d'emploi des S/sourds. (Avant de se quitter nous aimerions fixer une autre rencontre avec vous qui aurait lieu au même endroit et pour la même durée pour parler, entre autres, de votre situation de vie). Pour vous remercier, nous vous offrons un repas et de vous payer les frais de transport encourus, s'il y a lieu.

ENTREVUE :

PARTIE :

PARTICIPANT(E) :

Merci beaucoup de prendre le temps de parler avec moi aujourd'hui. Comme vous pouvez vous rappeler, nous nous rencontrons aujourd'hui le _____ pour parler, entre autres, de votre situation de vie. Dans cette entrevue, nous souhaitons discuter plus précisément de votre lieu de vie, votre santé, votre participation communautaire ou aux loisirs et votre moyen de transport. S'il-vous-plaît, sentez vous libre de nous donner votre opinion. Nous aimerions aussi parler de vous et ce que vous avez fait (ou revenir sur certains éléments qui n'ont pas été vus) depuis (lors de) la dernière entrevue.

Historique de travail

J'aimerais parler à nouveau avec vous au sujet de votre situation d'emploi actuelle.

18. Pouvez-vous me parler brièvement des emplois que vous avez eus et qui ont eu de l'importance pour vous durant les cinq à dix dernières années ? (Pouvez-vous me dire si votre situation d'emploi a changé depuis la dernière fois que nous nous sommes rencontrés en entrevue ? Si oui)

A. ☐ Qu'est-ce que pour vous une journée typique ?

- B. ☐ Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez pas travaillé plus longtemps dans le même emploi ?

18. Depuis cinq a dix ans passés parler résume emploi lesquels plus importants ?

- A. Journée normal travail pour toi quoi ?
B. Raisons pourquoi change emploi ?

Lieu de vie

J'aimerais discuter avec vous de votre situation de vie (à partir de ce que vous me disiez la dernière fois).

19. Pouvez-vous me dire où est-ce que vous vivez actuellement ?

- A. ☐ Depuis combien de temps est-ce que vous vivez à cet endroit ?
B. ☐ Dans quel type de logement est-ce que vous vivez ? (par exemple, appartement, maison, studio, résidence militaire) ?
C. ☐ Qui vit avec vous ? Avez-vous eu des animaux ?
D. ☐ Comment vous entendez-vous avec (famille, colocataires, parents) ?
E. ☐ Comment appréciez- vous de vivre seul ?
F. ☐ Êtes-vous locataire ? Êtes-vous propriétaire ?
G. ☐ Combien de temps passez-vous à la maison (où vous vivez) ?
H. ☐ Quel genre de choses aimez-vous faire à la maison (où vous vivez) ?
I. ☐ Recevez-vous un soutien pour vous aider dans vos dépenses quotidiennes ?
 o Qui vous donne de l'aide (par exemple, parents, prestations sociales, supplément logement ou logement social, bon alimentaire, etc.) ?
 o Jusqu'à quel point est-ce que cela vous aide ? Pensez-vous que vous auriez droit à plus d'aide ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
J. ☐ Recevez-vous de l'aide pour votre hygiène, votre habillement, votre entretien ménager, préparer les repas ou d'autres activités reliées au domicile, faire des achats, du magasinage, vous déplacer où vous voulez aller, planifier vos horaires ?
 o Qui vous aide pour ce type d'activités (par exemple, aidant naturel, parents, services sociaux ou de santé) ?
 o Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) de l'aide que vous apportent ces personnes ?
 o Recevez-vous souvent cette aide (tous les jours) ?

o Ces personnes vous aident-elles beaucoup ? Pensez-vous que vous pouvez demander plus d'aide si vous en aviez besoin ? Voulez-vous m'en dire plus ?

- K. ☐ Est-ce que vous avez un compte-courant ?
- L. ☐ Est-ce que vous avez des économies ?
- M. ☐ Est-ce que vous avez une carte de crédit ?
- N. ☐ Jusqu'à quel point votre situation de vie correspond à l'endroit où vous aimeriez vivre et avec qui vous aimeriez vivre ?
- O. ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) de votre situation de vie ?
- P. ☐ Est-ce que vous souhaitez rester vivre à cet endroit ?
- Q. ☐ Qu'est-ce qui va bien dans votre situation de vie ?
- R. ☐ Qu'est-ce qui est difficile dans votre situation de vie ?
- S. ☐ Qu'est-ce que vous aimeriez changer dans votre situation de vie si vous le pouviez ?

19. Vit actuellement où ?

- A. Même adresse depuis combien de temps
- B. Logement ? (Ex : appartement, maison, studio, résidence militaire).
- C. Qui vit avec vous ? Toi avoir animaux ?
- D. Marche bien famille, colocataire, parents, etc. ?
- E. Toi aime vivre seul ?
- F. Toi locataire ou propriétaire ?
- G. Combien temps reste à la maison ?
- H. Aime faire quoi à la maison (chez-vous) ?
- I. Avoir aide en argent pour dépenses tous les jours ? Explique. Parents, gouvernement ou organismes communautaires - aide beaucoup ou non ? Pense capable avoir plus aide ? Explique.
- J. Toi avoir aide pour hygiène, habillement, ménage, préparer repas ou activités achats, déplacements, horaires ? Qui aide (ex : parents, gouvernement, etc.) ? – personnes parler avant toi satisfait ou

non ? Parle avant souvent aide (tous les jours) ? Personne parle avant aide beaucoup ? Pense capable avoir plus aide ? Explique.

K. Toi avoir compte (banque ou caisse) ?

L. Toi avoir économie ?

M. Toi avoir carte de crédit ?

N. Endroit où vit présentement toi satisfait ? Personne vit avec toi satisfait ?

O. Toi content vie actuelle ?

P. Toi préfère continuer à vivre même place ?

Q. Quoi va bien dans vie actuelle ?

R. Quoi va pas bien dans vie actuelle ?

S. Si capable quoi aimerais changer pour la vie ?

20. Est-ce que vous pouvez me parler d'autres endroits où vous avez habité (à partir du lieu dont vous m'avez parlé la dernière fois) ?

- A. ☐ Combien de temps est-ce que vous avez habité à ces endroits ?
- B. ☐ Dans quel type de logement est-ce que vous viviez ? (par exemple, appartement, maison, studio, résidence militaire) ?
- C. ☐ Qui vivait avec vous ?
- D. ☐ Quelles ont été les raisons pour ne pas vivre plus longtemps là-bas ?

20. D'autres places habiter avant ?

- A. Combien temps rester adresse ?
- B. Lequel (appartements, maison, studio, etc.) ?
- C. Vit seul ou avec autres ?
- D. Raison pourquoi déménage ?

21. Avez-vous déjà été marié(e) ou eu une relation sérieuse avec quelqu'un (depuis la dernière fois que nous nous sommes rencontrés en entrevue) ? Est-ce que vous pouvez me parler de votre relation ?

- A. ☐ Combien de temps avez-vous été marié(e) ou avez vécu avec cette (ces) personne(s) ?
- B. ☐ Pouvez-vous me décrire comment cela se passe dans votre (vos) relation(s) ?
- C. ☐ Jusqu'à quel point vous sentez-vous heureux(ses) dans votre relation ?
- D. ☐ Pouvez-vous décrire des défis auxquels vous avez dû faire face ?
- E. ☐ Est-ce que vous avez reçu de l'aide ou des conseils ?
- F. ☐ Quels genres d'activités est-ce que vous faites ensemble ?
- G. ☐ Combien de temps est-ce que vous passez chacun l'un avec l'autre ?
 - o Lors d'une journée typique ?
 - o Lors d'une semaine typique ?
- H. ☐ Quel genre de soutien est-ce que votre partenaire vous donne ?
- I. ☐ Quels sont les objectifs ou les projets que vous avez en commun ?

21. Marié ou blonde ou chum longtemps ? Explique.

- A. Marié combien de temps ou blonde ou chum combien de temps ?
- B. Relations vous deux bien ou mal ?
- C. Vous deux heureux (plus ou moins) ?
- D. Vous deux difficile quoi ?
- E. Autres personnes aide ou conseil ?
- F. Vous deux activités quoi ?
- G. Combien de temps les deux ensemble (journée ordinaire et semaine ordinaire) ?
- H. Vous vous aidez comment ?
- I. Vos deux projets, buts penser pareil quoi ?

22. Est-ce que vous avez des enfants ?

- A. ☐ Combien ? Quel âge ont-ils ?
- B. ☐ Pouvez-vous me dire comment cela se passe avec vos enfants ?
- C. ☐ Combien de temps est-ce que vous passez avec vos enfants ?
- D. ☐ Quels genres d'activités est-ce que vous faites avec vos enfants ?
- E. ☐ Quel genre de soutien ou de services avez-vous besoin pour vous aider en tant que parent (garde des enfants, transport, financier) ?
 - o Quels types de soutien ou de services est-ce que vous recevez ?
- F. ☐ Quels types de soutien ou de services est-ce que votre enfant a besoin (par exemple, nourriture, santé, scolarité, social) ?
 - o Quels types de soutien ou de services est-ce que vous recevez ?
- G. ☐ Pouvez-vous décrire comment vos enfants ont influencé votre vie ?
- H. ☐ Avez-vous eu à équilibrer *école* avec travail et/ou responsabilités familiales ? Pouvez-vous m'en parler ?
- I. ☐ Avez-vous eu à équilibrer *travail* avec responsabilités familiales ? Pouvez-vous m'en parler ?

22. Toi avoir enfant(s) ?

- A. Combien et quel âge ?
 - B. Avec enfants comment va bien ?
 - C. Combien de temps ensemble avec enfants ?
 - D. Activités quoi avec enfants ?
 - E. Quelles sortes aides besoin pour enfants (garde, transport, financier) - quelle aide ou quels services toi avoir ?
 - F. Enfants besoin services ou soutien quoi – quelle aide ou service toi avoir ?
 - G. Toi avoir enfants change vie comment ?
 - H. École travail et/ou responsabilité famille adapté comment ?
- Explique.
- I. Travail et responsabilité famille adapté ? Explique.

Santé

J'aimerais parler avec vous de votre santé et de ce que vous faites pour rester en santé.

23. Pouvez-vous me décrire les problèmes de santé auxquels vous avez à faire face ou les inquiétudes que vous avez au sujet de votre santé ? Ces problèmes de santé ou vos inquiétudes peuvent porter sur votre condition physique ou mentale ou les deux ? Que faites-vous pour essayer de rester en santé pour votre condition physique et mentale ?

- A. ☐ Comment sentez-vous votre état de santé (physique, mental) ?
- B. ☐ Avez-vous régulièrement des rendez-vous (par exemple, médecin, dentiste) ?
- C. ☐ Que faites-vous pour prendre soin de votre santé ?
 - o Sentez-vous que vous avez un régime santé ? Pouvez-vous m'en parler ?
 - o Faites-vous de l'exercice régulièrement ? Qu'est-ce que vous faites ?
 - o Avez-vous des périodes où vous pouvez vous reposer ?
 - o Est-ce que vous sentez que vous dormez assez ?
- D. ☐ Quels genres de choses font partie de vos habitudes (par exemple, fumer, être trop sédentaire, mauvaise alimentation, etc.) ?
- E. ☐ Quels genres d'inquiétudes avez-vous déjà eus par rapport à votre état de santé ?
- F. ☐ Avez-vous des inquiétudes par rapport à votre santé qui vous empêchent de faire des choses que vous aimeriez faire ? Pouvez-vous les décrire ?
- G. ☐ Quels types d'aide ou de services avez-vous eus besoin à cause de problèmes de santé ou vos inquiétudes par rapport à votre état de santé ?
 - o Quels types d'aide ou de services avez-vous déjà reçus ?
 - o De qui avez-vous reçu ces services ?
 - o Où allez-vous pour recevoir ces services ?
 - o Recevez-vous souvent ces services ?
 - o Êtes-vous satisfait(e) de vos services de soins de santé ?
- H. ☐ Quel type de couverture santé possédez-vous pour vous aider dans vos dépenses relatives aux frais de santé ?
 - o Bénéficiez-vous de prestations pour vos frais de santé ?
 - o Avez-vous des inquiétudes financières par rapport à vos problèmes de santé ?
 - o Avez-vous actuellement une prescription pour des médicaments ?
 - o Quels types de médicaments prenez-vous et quels sont leurs effets sur vous ?

- I. ☐ Est-ce que des membres de votre famille (par exemple, parents, partenaire) ont des problèmes de santé ou avez-vous des inquiétudes au sujet de la santé de certains membres de votre famille ?
 - o Pouvez-vous décrire ces problèmes et leurs impacts ?
- J. ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) de votre couverture santé ?

23. Explique si problèmes de santé et inquiétudes physique ou mental ou les deux – solutions comment

- A. Santé bonne oui ou non (physique et mentale) ?
- B. Toi voir médecin souvent et différent ?
- C. Faire attention santé comment - sens mange bien ? Explique.
Exercice souvent quoi - Repose régulier bon – Dors assez ?
- D. Habitudes personnelles (ex : fume, mange mal, pas exercices) ?
- E. Inquiétudes sur ta santé ?
- F. Inquiétude sur ta santé empêche aime faire – explique ?
- G. Cause problèmes de santé autre aide comment ? Explique. D'où vient les services – où aller pour services – toi souvent services – toi satisfait sur services ?
- H. Toi avoir assurance santé pour payer service santé et médicament ? Toi recevoir argent pour payer frais santé – Inquiet manque argent à cause santé – présentement prescription pour médicaments – si oui quel et quoi effet ?
- I. Toi inquiet problèmes santé sur ta famille ? Explique problèmes et fais quoi autre.
- J. Toi satisfais sur assurance santé ?

24. Voulez-vous me dire combien d'alcool vous consommez dans une semaine ? Vous diriez :

- A. ☐ Aucun.
- B. ☐ 1 à 2 verres.
- C. ☐ 2 à 3 verres.
- D. ☐ 3 à 5 verres.
- E. ☐ Plus de 5 verres.
 - o Cela interfère-t-il avec votre capacité à réaliser vos tâches à la maison, à l'école, au travail ?
 - o De quelle manière cela a-t-il un impact sur vous et sur d'autres personnes dans votre vie ?
 - o Avez-vous déjà reçu une aide ou des services pour usage de drogues ou d'alcool ?
 - Pouvez-vous décrire l'aide ou des services que vous avez reçus ?
 - Pendant combien de temps avez-vous reçu de l'aide ou des services ?
 - Qu'avez-vous appris de cette aide ou de ces services ?
 - Comment cette aide ou ces services vous a (ont) aidé(e) ?
- F. ☐ Avez-vous déjà eu des problèmes pour avoir consommé de l'alcool ?

24. Toi une semaine combien alcool ?

A. Aucun.

B. 1 à 2.

C. 2 à 3.

D. 3 à 5.

E. Plus de 5. À cause dérange tâche maison, école, travail ?

Quoi dérange pour vous et les autres personnes dans votre vie ?

Aide ou services a cause alcool ? Explique. Combien de temps

aide – toi compris après aide ou service – à cause aide service

aider beaucoup ?

F. Toi problèmes cause alcool – lesquels ?

25. Prenez-vous de la drogue ? Voulez-vous me dire combien vous en consommez dans une semaine ? Vous diriez :

- A. ☐ Pas du tout.
- B. ☐ 1 fois par jour.
- C. ☐ 2 à 3 fois.
- D. ☐ 3 à 5 fois.
- E. ☐ Plus de 5 fois.

o Cela interfère-t-il avec votre capacité à réaliser vos tâches à la maison, à l'école, au travail ?

o De quelle manière cela a-t-il un impact sur vous et sur d'autres personnes dans votre vie ?

o Avez-vous déjà reçu une aide ou des services pour usage de drogues ?

■ Pouvez-vous décrire l'aide ou des services que vous avez reçus ?

■ Pendant combien de temps est-ce que vous avez reçu de l'aide ou des services ?

■ Qu'avez-vous appris de cette aide ou de ces services ?

■ Comment cette aide ou ces services vous ont aidé(e) ?

- F. ☐ Avez-vous déjà eu des problèmes pour avoir consommé de la drogue ?

25. Toi une semaine combien drogue ?

A. Aucun.

B. 1 à 2.

C. 2 à 3.

D. 3 à 5.

E. Plus de 5. À cause dérange tâche maison, école, travail ?

Quoi dérange pour vous et les autres personnes dans votre vie ?

Aide ou services à cause drogue ? Explique. Combien de temps aide – toi compris après aide ou service – à cause aide service aider beaucoup ?

F. Toi problèmes cause drogue – lesquels ?

26. Pendant combien de jours est-ce que vous vous sentez déprimé(e) ou anxieux(se) dans une semaine ? Vous diriez :

- A. ☐ Pas du tout.
- B. ☐ 1 à 2 jours.
- C. ☐ 3 à 4 jours.
- D. ☐ La plupart du temps.
- E. ☐ Tout le temps.

o Cela interfère-t-il avec votre capacité à réaliser vos tâches à la maison, à l'école, au travail ?

o De quelle manière cela a-t-il un impact sur vous et sur d'autres personnes dans votre vie ?

o Avez-vous déjà reçu une aide ou des services pour avoir fait de l'anxiété ou une dépression ?

■ Pouvez-vous décrire l'aide ou des services que vous avez reçu(e)s ?

■ Pendant combien de temps avez-vous reçu de l'aide ou des services ?

■ Qu'avez-vous appris de cette aide ou de ces services ?

■ Comment cette aide ou ces services vous (a)ont aidé(s) ?

26. Toi une semaine sentir déprimé(e) ou nerveux(se)

A. Aucun.

B. 1 à 2 jours.

C. 3 à 4 jours.

D. Variable.

E. Toujours. À cause dérange tâche maison, école, travail ?

Quoi dérange pour vous et les autres personnes dans votre vie ?

Aide ou services à cause nerveux(se) ou dépression ? Explique.

Combien de temps aide – toi compris après aide ou service – à cause aide service aider beaucoup ?

27. Avez-vous déjà eu un problème avec la justice ?

- A. ☐ Quel genre de problème avez-vous eu avec la justice ?
- B. ☐ Avez-vous déjà été arrêté ?
 - o Quand cela s'est-il passé ?
 - o Avez-vous passé du temps en prison ?
- C. ☐ Avez-vous reçu des services ou de l'aide après avoir eu des problèmes avec la justice (être arrêté, mis en prison) ?
 - o Pouvez-vous décrire l'aide ou des services que vous avez reçus ?
 - o Qui vous a aidé ?
 - o Pendant combien de temps est-ce que vous avez reçu de l'aide ou des services ?
 - o Qu'avez-vous appris de cette aide ou de ces services ?
 - o Comment cette aide ou ces services vous (a)ont aidé(e) ?
- D. ☐ De quelle manière cela a-t-il eu un impact sur vous et sur d'autres personnes dans votre vie ?
- E. ☐ Si vous pouviez retourner en arrière, feriez-vous les choses différemment ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

27. Toi problèmes avec justice ?

- A. Quoi problèmes avec justice ?
- B. Ex arrêté – quand avant – toi prison ?
- C. À cause prison déjà donne services ou aide ? Explique aide et services. Qui aide vous - aide services combien de temps - toi compris après aide ou service - à cause aide service aider beaucoup ?
- D. Quoi dérange pour vous et les autres personnes dans votre vie ?
- E. Si toi capable retourner passé recommence pareil ou différent ? Explique.

Transport

28. Comment vous rendez-vous dans la communauté (travail, école, loisirs) ?

- A. ☐ Est-ce que vous avez un permis de conduire ?
- B. ☐ Est-ce que vous avez votre propre voiture ? Si non, est-ce que vous aimeriez avoir votre propre voiture ? Dites-moi pourquoi vous n'avez pas votre voiture ?
- C. ☐ Quelle aide avez-vous reçue pour vous aider dans vos déplacements ? Pensez-vous que vous pouvez avoir recours à plus (moins) d'aide ?
- D. ☐ Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont vous vous déplacez dans la communauté ?

28. Comment voyage travail, école, loisirs ?

- A. Toi avoir permis conduire ?
- B. Toi avoir auto, n'a pas, aimerait avoir ? Explique pas d'auto.
- C. Voyage aide comment – toi pense capable avoir plus ou moins d'aide ?
- D. Satisfait voyage ?

Participation communautaire/Loisirs

29. Pouvez-vous me parler de ce que vous faites dans vos temps libres ?

- A. ☐ Quels sont vos hobbies ?
 - o Est-ce que vous vous donnez beaucoup de temps pour vos hobbies ?
- B. ☐ Participez-vous dans la communauté ?
 - o Quels genres de choses est-ce que vous faites ?
 - o Participez-vous souvent de cette manière ?
 - o Qui participe(nt) avec vous ?
- C. ☐ Avec quel(s) groupe(s) communautaire(s) avez-vous participé (par exemple, organisme de promotion des droits, parti politique, groupes sociaux, groupe d'entraide, groupe religieux, etc.)
 - o Quels genres de choses faites-vous avec ce groupe ?

- o Passez-vous beaucoup de temps dans des groupes communautaires ?
- D. ☐ Avec qui passez-vous votre temps libre ?
- E. ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait de votre temps libre ?
- F. ☐ Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez faire et que vous ne faites pas ?
Pouvez-vous m'en parler ?

29. Temps libre fais quoi ?

- A. C'est quoi toi loisirs – combien temps loisirs ?
- B. Participez vous dans la communauté – fais quoi – participe souvent – participe avec qui ?
- C. Toi participe communauté ou association - lesquelles – toi fais quoi - combien temps ?
- D. Temps libre avec qui ?
- E. Temps libre satisfait ?
- F. Quelque chose aimerait faire pas faite ? Explique.

Individu

30. Avez eu à faire face à un événement important depuis la dernière fois que l'on s'est rencontrés en entrevue, qui vous reste en tête et qui a un impact sur vous ?

- A. ☐ Pouvez-vous me dire quel est cet événement et me décrire comment il a un impact sur vous ?

30. Depuis dernière fois quelque chose survient pense important pour toi ?

- A. Quoi ? Explique.

31. Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter par rapport à des thèmes que nous avons abordés ou n'avons pas abordés lors de la première et la deuxième entrevue ?

31. Veux ajouter autres choses parle pas fait ?

Je vous remercie beaucoup pour le temps que vous nous avez accordé aujourd'hui et aussi d'avoir voulu partager avec nous votre opinion. Vous avez fourni de l'information, des réflexions et des recommandations utiles. Comme je l'ai déjà mentionné dans la dernière entrevue, vos réponses seront incluses dans une partie de l'étude en cours au sujet des perspectives d'emploi des personnes sourdes.

MODÈLE D'ENTREVUE AVEC LA FAMILLE

Merci beaucoup de prendre le temps de parler avec moi aujourd'hui. Comme vous pouvez vous rappeler, nous avons interviewé votre fils/fille au sujet de son expérience scolaire. Nous avons effectué des entrevues auprès de _____ et d'autres qui ont quitté le secondaire et dans cette étude nous effectuons un suivi pour voir comment cela se passe. Nous sommes intéressés à discuter avec vous à propos des expériences de travail de _____, sa situation de vie, votre famille, vos aspirations pour votre enfant et d'autres aspects de la vie de votre fils/fille. Nous vous demanderons vos perceptions sur la manière dont votre enfant a vécu sa transition vers le marché du travail et d'autres aspects de sa vie tel que nous avons pu le mentionner précédemment. S'il-vous-plaît, sentez-vous libre de nous donner votre opinion, qu'elle soit positive ou négative. Rappelez-vous que votre opinion ne sera pas transmise à _____. Toute l'information sera utilisée pour comprendre les types de soutien que les jeunes ont besoin, alors même qu'ils s'apprêtent à intégrer le marché du travail.

1. Emploi actuel

J'aimerais discuter avec vous de l'emploi actuel de votre fils/fille.

Est-ce que vous pouvez me parler de l'emploi que _____ a actuellement ?

- ☐ Qu'est-ce qu'il/elle fait dans une journée typique (fonctions) ?
- ☐ Combien d'heures par semaine est-ce qu'il/elle travaille ?
- ☐ Quels sont ses revenus et ses avantages ? À combien s'élèvent ses revenus par année environ ?
- ☐ De quel type de formation est-ce qu'il/elle a bénéficié ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle a eu besoin (obtenu) d'(des) aménagements du fait de sa surdité ?
- ☐ Quelles sont les opportunités de progression ou d'avancement ou les possibilités de promotions dans sa profession ?
- ☐ Quel type de soutien ou de préparation a-t-il/elle bénéficié pour son travail ou sa carrière ? Quel soutien ou quelle préparation l'a le plus aidé(e) et qu'est-ce qui a pu lui permettre de s'améliorer ? Quel genre de suivi le SEMO lui a offert ? Percevez-vous d'autres types de soutien qu'il/elle pourrait avoir pour faciliter son intégration sur le marché du travail ? Percevez-vous des obstacles à son intégration sur le marché du travail ?
- ☐ Pouvez-vous nommer une personne modèle qui a pu l'influencer dans son choix de carrière ? Est-ce que vous vous souvenez d'un(e) enseignant(e) qui aurait été signifiant(e) pour lui/elle ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

- ☐ Pouvez-vous me parler de votre niveau de participation et/ou de soutien dans son choix de carrière ou son emploi ? Est-ce que vous avez participé pour la mettre en contact avec le SEMO ou un employeur ?
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits de son emploi actuel ? Est-ce que cela correspond à ses objectifs de carrière ?
- ☐ Avez-vous noté un changement ou un progrès dans ses **objectifs de carrière** et /ou la **stabilité de son emploi** (maturité, orientation) ?
- ☐ Quels sont vos souhaits ou vos **aspirations** pour son emploi ou sa carrière, au-delà de ce qu'il/elle a actuellement ?
- ☐ Comment est-ce que s'**équilibre** travail et famille pour lui/elle ?
- ☐ Réflexion : Comment est-ce que son expérience de travail ou sa formation l'a influencé(e) tout au long de son cheminement ?
- ☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) **le plus** puis **le moins** tout au long de son cheminement, lorsque, vous, en tant que parents le/la prépariez à intégrer le marché du travail à la sortie de l'école ?
- ☐ Réflexion : Est-ce que vos aspirations pour sa carrière ou son emploi ont **changé** au cours de son cheminement et lorsque vous en discutiez avec lui/elle ou avec d'autres ? Si oui, expliquez.
- ☐ Réflexion : Avez-vous noté un **changement** dans son **intérêt** ou son **attitude** au sujet de son emploi ou de sa carrière ?

Si le participant ne travaille pas ?

- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits du fait que votre fils/fille soit sans emploi ?
- ☐ Quelles sont vos aspirations pour la formation à l'emploi ou de carrière ou la formation après le secondaire pour lui/elle au-delà de son statut actuel ? Pour le **futur** ?
- ☐ Réflexion : Pensez-vous que son expérience de travail ou sa formation l'a influencé(e) au cours de son cheminement ? Si oui, expliquez.
- ☐ Réflexion : Qu'est-ce que vous pensez qui l'a aidé(e) **le plus** et **le moins** à se préparer à intégrer le marché du travail à la sortie de l'école tout au long de son cheminement ?
- ☐ Réflexion : Est-ce que vos aspirations pour sa carrière ou son emploi ont **changé** au cours de son cheminement et lorsque vous en discutiez avec lui/elle ou avec d'autres ? Si oui, expliquez.
- ☐ Réflexion : Avez-vous noté un changement dans son intérêt ou son attitude au sujet de son emploi ou de sa carrière ?

2. Formation scolaire

J'aimerais parler avec vous de la formation ou du cheminement scolaire de votre fils/fille.

- ☐ Pouvez-vous me parler de son intégration de la maternelle jusqu'à la fin de ses études (avec des Sourds, seul(e), dans son école de quartier) ? Est-ce que vous auriez souhaité qu'il/elle ne soit pas intégré(e) seul(e) mais avec d'autres élèves sourds dans une classe d'entendants pour lui permettre de communiquer en langue des signes ?
- ☐ S'il-vous-plaît, pouvez-vous me décrire le programme de cours auquel il/elle a participé ? Pouvez-vous me donner la durée et le lieu du programme ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle a obtenu un diplôme ou un certificat ? Pouvez-vous m'en parler ?
- ☐ Quel a été le soutien en termes de services dont il/elle a pu bénéficier, si disponible (par exemple, plan d'intervention individualisée, plan de services, programme scolaire, tutorat, preneur de notes, interprétariat, etc.) ? A-t-il/elle toujours pu bénéficier d'un interprète en classe ?
- ☐ Quel genre de soutien financier est-ce que vous avez donné à votre fils/fille durant cette période ?
- ☐ Pouvez-vous me nommer d'autres types de soutien financier dont votre fils/fille a bénéficié et le montant global ? A-t-il/elle déjà reçu une bourse (au secondaire, DEP) ?
- ☐ Quel autre type de soutien informel avez-vous eu besoin pour lui/elle (garde des enfants, transport, etc.) ?
- ☐ Que pensez-vous de l'**aide** que vous avez pu lui apporter **à la maison** pour son travail et dans la poursuite de ses études ou au cours de sa formation ? Pouvez-vous me décrire les cours, formations, certificats, diplômes ou programmes que votre fils/fille a obtenu(e)s ou réalisé(e)s et votre rôle dans son accompagnement ? Quelle comparaison est-il possible de faire par rapport à ses années d'études **au secondaire** ? **Quelles sont les similitudes et les différences** ?
- ☐ Est-ce que vous pouvez me dire s'il/(si) elle aimait l'école ? Si non, pourquoi ?
- ☐ Est-ce que vous avez perçu des obstacles et des facilitateurs durant le programme ?
- ☐ (Quelles sont les similitudes ou les différences entre son vécu et celui d'un autre de vos sourds à l'école ? Est-ce que son frère ou sa sœur a bénéficié d'un plan d'intervention individualisée ?)
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits de son programme d'étude (secondaire) ou de formation ?
- ☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) le plus puis le moins, lorsque, vous, en tant que parents l'avez préparé(e) à poursuivre ses études secondaires ?

☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) le plus puis le moins, lorsque, vous, en tant que parents l'avez préparé(e) à poursuivre ses études secondaires ?

Si le participant n'a pas poursuivi ses études ou une formation après le secondaire :

☐ Quelles sont les aspirations ou les souhaits que vous avez pour lui/elle dans la poursuite de ses études postsecondaires au-delà d'où il/elle est rendu(e) actuellement ?

☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) **le plus puis le moins**, lorsque, vous, en tant que parents l'avez préparé(e) à poursuivre ses études postsecondaires ?

☐ Réflexion : Est-ce que vos aspirations ont **changé** au cours de son cheminement et lorsque vous en discutiez avec lui/elle ou avec d'autres ? Si oui, expliquez.

☐ Réflexion : Avez-vous noté un **changement** dans son intérêt ou son attitude tout au long de son cheminement au sujet des études ou de la formation qu'il/elle a suivie(s) après le secondaire ?

☐ Qu'est-ce qui pourrait l'empêcher de poursuivre ses études au postsecondaire ? Voyez-vous des obstacles ?

☐ Qu'est-ce qui pourrait faciliter la poursuite de ses études au postsecondaire ?

3. Communication

Pouvez-vous me parler de la manière dont il/elle communique avec ses proches et d'autres personnes que ses proches ?

☐ **Comment exprime-t-il/elle ses besoins à la maison ou avec ses proches ?**

☐ **Comment exprime-t-il/elle ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches ?**

☐ Jusqu'à quel point peut-il/elle **tenir une conversation** avec une **autre personne** à la **maison** ou dans la **communauté**, avec un **Sourd puis un entendant** ?

☐ Jusqu'à quel point peut-il/elle **tenir des conversations** avec un **groupe** de personnes à la **maison** ou dans la **communauté**, avec les **Sourds puis les entendants** ?

☐ Est-ce qu'il/elle s'identifie à la **culture sourde** ?

☐ Jusqu'à quel point peut-il/elle **recevoir et comprendre l'information orale** à la **maison** ou dans la **communauté** ?

☐ Jusqu'à quel point peut-il/elle **communiquer par écrit** (écrire une **lettre**, un **message**, etc.) ?

☐ Jusqu'à quel point peut-il/elle **recevoir et comprendre de l'information écrite** (instructions écrites, **publicité**, **panneaux de signalisation**, etc.) ?

- ☐ Est-ce qu'il/elle peut **lire** (des **journaux**, **revues**, **livres**, **lettres**, **bail**, **chômage**, etc.) ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle peut **utiliser un téléphone** (à votre **domicile**, au **travail**) ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- ☐ Jusqu'à quel point il/elle peut **utiliser un ordinateur** ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle peut **utiliser un téléphone public** ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle peut **écouter** et **regarder la télévision** ? Pouvez-vous m'en dire plus ?

4. Lieu de vie

Pouvez-vous me dire où votre fils/fille vit actuellement ?

- ☐ Depuis combien de temps est-ce qu'il/elle vit à cet endroit ?
- ☐ Est-ce que vous pouvez me décrire son époux(se), son(sa) partenaire, ses colocataires et la durée qu'ils ont vécue ensemble ?
- ☐ Dans quel type de logement est-ce qu'il/elle vit (par exemple, appartement, maison, studio, résidence militaire) ?
- ☐ Est-ce que vous fournissez un soutien financier pour ses dépenses quotidiennes ? Combien ?
- ☐ Quelle est sa principale source de revenu actuellement ? A-t-il/elle d'autres sources de revenu ? Pouvez-vous les identifier ?
- ☐ Est-ce que vous pensez qu'il/elle fait de bons choix dans la gestion de ses finances ?
- ☐ Quel soutien du gouvernement est-ce qu'il/elle reçoit (par exemple, prestations sociales, logement social, bon alimentaire, etc.) ?
- ☐ Quelles sont les principales sources de transport est-ce qu'il/elle et d'autres personnes qui vivent avec lui utilisent ?
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits des solutions de transport qui se présentent à lui/elle actuellement ?
- ☐ Pouvez-vous me parler de la période où il/elle a obtenu son permis de conduire et de la personne qui lui a fourni(e) l'instruction ?
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits de sa situation de **vie** actuellement ?
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits de sa situation **financière** actuellement ?
- ☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) **le plus**, lorsque, vous, en tant que parents l'avez préparé(e) à avoir une vie autonome ou être indépendant ?
- ☐ Réflexion : Qu'est-ce qui l'a aidé(e) **le moins**, lorsque, vous, en tant que parents l'avez préparé à avoir une vie autonome ou être indépendant ?
- ☐ Réflexion : Quelles aspirations est-ce que vous avez, vous, en tant que parents pour sa situation de vie ?

5. Mariage et/ou autre personne signifiante (s'il y a lieu)

Est-ce que votre fils/fille est marié(e) ou vit avec un partenaire ?

- ☐ Si oui, pouvez-vous décrire s'il-vous-plaît le vécu avec cette personne (durée, défis, soutien pour l'un et l'autre, les buts communs qu'ils partagent) ?
- ☐ Pouvez-vous décrire la relation avec son époux(se) ou son(sa) partenaire ?
- ☐ Réflexion : Quels sont les défis ou les difficultés auxquels ils ont à faire face dans leur vie de couple ?
- ☐ Réflexion : Que pensez-vous qu'il/elle aura appris de sa relation de couple ?

6. Enfants/participation parentale (s'il y a lieu)

- ☐ Si votre fils/fille et son époux(se) ou son(sa) partenaire ont des enfants, est-ce que vous pouvez nous dire leur âge, leur sexe, s'ils ont une surdité ou d'autres incapacités ?
- ☐ Comment les enfants s'entendent avec leurs parents ?
- ☐ Comment décririez-vous la participation parentale de votre fils/fille et celle de son époux(se) ou son(sa) partenaire ?
- ☐ Quel soutien est-ce que votre fils/fille a besoin pour assurer ses responsabilités parentales, s'il y a lieu ?
- ☐ Quelles sont les possibilités de garde des enfants de votre fils/fille compte tenu de son travail, ses études, des événements ou de ses activités sociales ?
- ☐ S'il-vous-plaît, pouvez-vous identifier le lieu, la source de paiement et le montant approximatif par mois pour assurer la garde des enfants ?
- ☐ Quelle est votre participation pour répondre aux besoins des enfants ? À quelle fréquence ?
- ☐ Réflexion : Quels sont les défis ou les difficultés auxquels votre fils/fille doit faire face pour assurer sa participation parentale ?
- ☐ Réflexion : Que pensez-vous qu'il/elle aura appris de sa participation en tant que parent ?

7. Soutien social/ Santé/ Santé mentale

Je souhaiterais discuter avec vous au sujet des amis et des activités sociales de votre fils/fille.

- ☐ Pouvez-vous me parler de ses amis et de son réseau social internet ? Qui sont ses amis favoris ? Pourquoi ?
- ☐ Dans quels clubs, quelles activités, quelle organisations est-ce qu'il/elle participe ?
- ☐ Comment est-ce qu'il utilise son temps libre ? Pouvez-vous me décrire ses hobbies et/ou ses activités ?

- ☐ Pouvez-vous décrire les services de soins de santé, médicaux et dentaires qui sont qualifiés pour intervenir auprès de votre fils/fille ?
- ☐ Êtes-vous satisfaits de la qualité du service de santé qui lui est offerte ?
- ☐ Est-ce que votre fils/fille a des problèmes de santé physique ou mentale ? Est-ce qu'il/elle a une surdité profonde ou totale ?
- ☐ Est-ce que votre fils/fille prend des médicaments ? Pouvez-vous décrire le type et la fréquence ?
- ☐ Si votre fils/fille a eu des problèmes de santé mentale, pouvez-vous s'il-vous-plaît décrire les services reçus ?
- ☐ Si votre fils/fille a eu des problèmes de drogue ou de consommation d'alcool, pouvez-vous s'il-vous-plaît décrire les services reçus ?
- ☐ Est-ce que votre fils/fille a eu des problèmes avec la justice (par exemple, incarcération, dépassement de la limite de vitesse, conduite en état d'ivresse, accusation d'agression, agression physique ou verbale ou autre) ?

8. Relations familiales

Je vais maintenant discuter avec vous au sujet de votre relation avec votre fils/fille.

- ☐ Pouvez-vous me parler de votre **relation actuelle** avec lui/elle ? Combien de fois et quels genres d'activités est-ce que vous faites ensemble sur la base d'une semaine (incluant le téléphone et le courriel) ?
- ☐ Comment le/la **soutenez-vous** ? Financièrement ? Socialement ? Affectivement ?
- ☐ Votre **soutien personnel** n'a-t-il jamais changé ? Si oui, comment ?
- ☐ Est-ce que votre fils/fille **vous a déjà aidé** financièrement pendant une période de temps ?
- ☐ Quelles étaient vos **attentes** après qu'il/elle ait quitté le secondaire ? Est-ce que pour vous cela était une certitude ? Pour votre fils/fille ? Pouvez-vous identifier ces attentes et expliquer comment vous en discutiez avec votre fils/fille ? Quelle était la fréquence de ces discussions ?
- ☐ Pouvez-vous me dire s'il y a eu des **ruptures** dans les relations de la famille (conflits, échanges entre personnes, divorce, décès, mobilité, perte d'emploi, accident, problèmes de santé) lorsque votre fils/fille a poursuivi ses études postsecondaires ? Comment ces ruptures ont-elles eu un impact ou une influence sur votre fils/fille ?
- ☐ À votre avis, quel **membre de la famille a le plus influencé** votre fils/fille ? Qu'est-ce qui a fait que c'est cette personne qui l'a influencé ?
- ☐ Jusqu'à quel point êtes-vous **satisfaits** de votre relation actuelle avec votre fils/fille ?
- ☐ S'il-vous-plaît, pouvez-vous me décrire la situation de ses **frères et sœurs** et votre relation avec chacun ?

- ☐ Réflexion : Pouvez-vous me décrire des activités reliées au **choix de carrière** que vous avez faites avec lui/elle : éducatives, sociales, informationnelles, des trucs pour le travail, pour aller sur le net, etc.
- ☐ Réflexion : Comment votre **rôle** de parent a **évolué** durant son cheminement ? Pouvez-vous comparer votre rôle par rapport aux années où votre fils/fille était à l'école secondaire ? Est-ce que le rôle d'autres membres de la famille a changé ?
- ☐ Réflexion : Si vous pouviez revenir en arrière, feriez-vous les choses **différemment** dans le **soutien** que vous avez pu accorder à votre fils/fille ou à ses frères et sœurs ?

9. Individu

Je souhaiterais maintenant vous demander si vous avez perçu des changements chez votre fils/fille lorsqu'il/elle a pris de la maturité ou lorsqu'il a eu plus d'expérience.

- ☐ Pouvez-vous décrire les **changements dans le cheminement** de votre fils/fille depuis le secondaire dans son attitude, son orientation, ses défis et autres ?
- ☐ Pouvez-vous décrire des **événements critiques** (événements clés qui ont pu l'influencer, qu'ils soient positifs ou négatifs) qui ont eu lieu depuis son secondaire ?
- ☐ Pouvez-vous me décrire si vous voyez votre fils/fille comme un **défenseur des droits de la personne** ? (Est-ce qu'il/elle « se défendrait pour lui/elle-même » ou pour « parler en son propre nom ») ? Pouvez-vous me donner un exemple ? Quand est-ce que la capacité à prendre sa propre défense devient évidente pour vous ?
- ☐ Pouvez-vous me parler de son **ouverture d'esprit** ? Est-ce qu'il/elle a une bonne compréhension de ses forces, ses faiblesses, ses besoins et ses préférences ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
- ☐ Jusqu'à quel point est-il/elle ouvert(e) à parler de sa **surdité** et quelle influence cela a sur sa propre vie ?
- ☐ Jusqu'à quel point est-il/elle capable de prendre des décisions et faire des choix, **résoudre des problèmes** qui lui sont propres ? Si votre fils/fille a besoin d'aide à ce moment, qui est-ce qui l'aide ?
- ☐ Avez-vous pris un moment pour mettre à plat des **plans et/ou ses objectifs** ? S'il-vous-plait, pouvez-vous me décrire les plans et avec qui ils ont été faits ?
- ☐ Si votre fils/fille a lui/elle-même planifié et fixé ses objectifs, pouvez-vous me décrire comment il/elle l'a fait ?
- ☐ Est-il/elle ouvert(e) à des **services** qui lui sont disponibles (famille, amis, conseiller d'orientation, avocat, manager, etc.) ? Est-ce qu'il/elle sait utiliser

ces services seul(e) ? Ou a-t-il/elle besoin d'aide ? Comment cela se passe-t-il ?

☐ **Réflexion** : Pouvez-vous me décrire une fois où elle a eu de la **difficulté avec d'autres** (un voisin, un collègue, un supérieur, etc.) ? Comment a-t-il/elle géré cette situation ?

☐ **Réflexion** : S'il-vous-plaît, pouvez-vous décrire l'**évolution de sa surdité** depuis qu'elle a été à l'école secondaire : des progrès/des changements, des accommodements, des complications, s'il y a lieu ?

☐ Maintenant qu'il/elle a quitté l'école depuis plusieurs années, avez-vous vu un changement dans la **façon dont il/elle se perçoit** ? Sur l'**estime de lui/d'elle-même** ?

10. Réflexions et recommandations

Je vais vous demander de rappeler les formes de soutien dont a bénéficiées votre fils/fille à la fois à l'école et compte tenu de votre participation parentale.

☐ Qui sont les personnes qui ont le plus influencé ou aidé votre fils/fille depuis son école secondaire ? Comment ces personnes l'ont aidé(e) ?

☐ **Réflexion** : Pouvez-vous rappeler votre participation dans l'élaboration du plan d'intervention individualisé et, à d'autres moments, après qu'il/elle ait quitté l'école pour l'aider à planifier ses objectifs ?

☐ **Réflexion** : Pouvez-vous décrire quel a été l'encouragement du personnel scolaire et de transition pour que votre fils/fille puisse participer à l'élaboration de ses objectifs dans le plan d'intervention individualisé et pendant les années de transition ?

☐ **Réflexion** : Qu'avez-vous appris de votre participation, en tant que parents, auprès de votre fils/fille et ses frères et sœurs ?

☐ Quel conseil donneriez-vous à des élèves comme votre fils/fille qui sont actuellement dans un établissement d'enseignement secondaire pour être préparés à la vie lorsqu'ils quitteront le secondaire ?

☐ Quel conseil donneriez-vous à de jeunes personnes comme votre fils/fille pour qu'il/elle puisse être en réussite après avoir quitté l'école secondaire ?

☐ Quel conseil aimeriez-vous donner à d'autres parents et familles ayant un enfant sourd pour l'aider à être heureux et à poursuivre des études ou intégrer le marché du travail après avoir quitté l'école secondaire ?

☐ Quel conseil donneriez-vous à l'école et au personnel d'orientation, s'ils avaient à fournir des services à votre fils/fille ? Au SEMO ? Aux employeurs ?

11. Information sur le parent

Maintenant que nous sommes à la fin de l'entrevue, je souhaite vous laisser parler de vous.

- ☐ Réflexion : Pouvez-vous décrire quelle satisfaction personnelle vous avez dans votre travail ?
- ☐ Quels sont vos plans pour votre retraite ?
- ☐ Y a-t-il eu des changements dans votre situation de vie depuis que votre fils/fille a quitté le logement familial ? Par exemple, déménagement, mariage, emploi ?
- ☐ Pouvez-vous décrire votre état de santé à ce moment de votre vie ?
- ☐ Si vous avez des problèmes, est-ce que cela vous affaiblit physiquement et moralement et est-ce que c'est évolutif ?
- ☐ Aimerez-vous améliorer votre santé ?
- ☐ Que faites-vous dans votre vie (régime, exercice physique, prendre soin de votre sommeil, d'autres habitudes) pour être en bonne santé ?
- ☐ Y a-t-il d'autres aspects ou d'autres précisions que vous aimeriez apporter et décrire pour nous au sujet de la vie de votre fils/fille ?

Je vous remercie beaucoup pour le temps que vous nous avez accordé aujourd'hui et aussi d'avoir bien voulu partager avec nous votre opinion. Vous avez fourni de l'information, des réflexions et des recommandations utiles au sujet de votre fils/fille. Vos réponses seront incluses dans une partie de l'étude en cours au sujet des perspectives d'emploi des personnes sourdes.

MODÈLE D'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT

Merci beaucoup de prendre le temps de parler avec moi aujourd'hui. Comme vous le savez _____ participe à une étude sur les perspectives d'emploi à long terme des étudiants à la sortie du secondaire. Nous avons effectué des entrevues auprès de _____ et d'autres qui ont quitté le secondaire et dans cette étude nous effectuons un suivi pour voir comment cela se passe. Nous sommes intéressés à discuter avec vous à propos des expériences scolaires de _____, puisqu'il/elle a spécifié que vous êtes l'enseignant qui a été le plus signifiant pour lui/elle dans la poursuite de ses études ou son intégration au marché du travail. S'il-vous-plaît, sentez-vous libre de nous donner votre opinion, qu'elle soit positive ou négative. Rappelez-vous que votre opinion ne sera pas transmise à _____. Toute l'information sera utilisée pour comprendre les types de soutien nécessaire pour que les jeunes puissent se préparer à intégrer le marché du travail.

Historique

J'aimerais commencer en abordant l'information qui a trait à son établissement scolaire lorsque vous avez enseigné auprès de lui/elle.

1. Pouvez-vous me donner brièvement une vue d'ensemble de son établissement scolaire lorsque vous avez enseigné auprès de lui/elle ?

- ☐ Pouvez-vous décrire l'établissement dans lequel vous avez enseigné auprès de lui/elle ? Combien d'élèves est-ce que l'établissement accueille chaque année ? Qui sont vos élèves ?
- ☐ Depuis combien de temps êtes-vous en poste ou avez-vous enseigné dans cet établissement scolaire ?
- ☐ Combien de personnes travaillent dans l'établissement scolaire auprès des élèves sourds ? Quels sont leurs principaux rôles et leurs principales responsabilités ?

2. Quel est votre rôle dans l'établissement ?

- ☐ Quel a été votre rôle ou votre relation avec _____ ?
- ☐ Avez eu une responsabilité pour la mise en place de plans d'intervention individualisée dans cet établissement ? Pouvez-vous m'en parler ?

Sur la formation scolaire

Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions plus spécifiquement sur la formation scolaire de _____ au sein de son établissement scolaire lorsque vous avez enseigné auprès de lui/elle.

3. Pouvez-vous me parler un peu du déroulement de ses études avec vous ?

- ☐ À quel(s) niveau(x) d'étude il/elle se situait lorsque vous avez enseigné auprès de lui/elle ? Pouvez-vous me donner la durée ?
- ☐ Est-ce qu'il/elle a obtenu un diplôme ou un certificat dans votre établissement ? Pouvez-vous m'en parler ?
- ☐ Pouvez-vous décrire des activités auxquels il/elle a participé(e) avec vous ? Jusqu'à quel point a-t-il/elle pu participer aux activités de cours ? Pouvez-vous m'en parler ?
- ☐ Avez-vous effectué des activités avec lui/elle en dehors de l'école ou en collaboration avec la communauté ? Pouvez-vous m'en parler ?
- ☐ Quel a été le soutien en termes de services dont il/elle a pu bénéficier, si disponible (par exemple, plan d'intervention individualisée, plan de services, programme scolaire, tutorat, preneur de notes, interprétariat, etc.) ?
 - o Jusqu'à quel point avez-vous été satisfait(e) de ce type de soutien ?
- ☐ Jusqu'à quel point avez-vous pu collaborer avec ses parents ou d'autres membres de sa famille ?

Questions sommaires

Dans cette section, je souhaiterais amener une réflexion et poser quelques questions au sujet des expériences de _____ dans votre établissement scolaire.

4. Quelles sont les forces et les faiblesses de _____ que vous avez constatées durant son cheminement scolaire avec vous ?

- ☐ Pouvez-vous décrire ses forces et les qualités qu'il/elle a développées durant ses études ? Pouvez-vous me donner des exemples ? Qu'est-ce qu'il/elle aurait eu besoin d'améliorer ?
- ☐ Comment s'entendait-il/elle avec ses pairs ? Avec les autres membres du personnel scolaire ?
- ☐ Pouvez-vous décrire sa capacité à prendre des décisions et résoudre des problèmes durant ses activités d'étude avec vous ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- ☐ Que pensez-vous que _____ aimait le plus dans vos cours ?
- ☐ Que pensez-vous que _____ aimait le moins dans vos cours ?

- ☐ Pouvez-vous décrire de quelle façon votre rôle a été significatif pour la poursuite de ses études ou son intégration au marché du travail ?
- ☐ Est-ce qu'il y a des personnes qui ont été particulièrement aidantes ou un soutien durant ses études avec lui/elle ? Comment est-ce que ces personnes l'ont aidé(e) ?
- ☐ Y a-t-il une personne modèle sur laquelle il/elle a pu se référer pour appuyer son rôle ou un mentor qui peut l'avoir influencé(e) pour la poursuite de ses études ou son intégration au marché du travail ?
- ☐ À quelles sortes de défis, de barrières ou d'obstacles a-t-il/elle eu à faire face dans ses activités de cours avec vous ? Quelles stratégies a-t-il/elle utilisées pour faire face à ce défi ?
- ☐ Depuis qu'il/elle vous a connu, à votre avis, quelles ont été les choses les plus importantes que _____ a apprises avec vous ?
- ☐ Avez-vous eu l'occasion de le/la rencontrer après qu'il/elle ait quitté l'établissement dans lequel vous avez enseigné auprès de(d') lui/elle ? Pouvez-vous m'en parler ?

Recommandations

5. Quel conseil donneriez-vous à des élèves qui sont actuellement dans un établissement d'enseignement secondaire pour être préparés à intégrer le marché du travail lorsqu'ils quitteront le secondaire ?
6. Quel conseil donneriez-vous à des jeunes adultes qui ont quitté le secondaire pour réussir à intégrer le marché du travail ?
7. Quel conseil donneriez-vous aux parents et aux familles pour aider leur enfant à se préparer à intégrer le marché de travail ?
8. Quel conseil donneriez-vous au personnel scolaire, à l'équipe du programme d'intégration à l'emploi ou une autre organisation pour aider des élèves et des jeunes adultes à réussir à intégrer le marché du travail ?
9. Y a-t-il d'autres aspects ou d'autres précisions que vous aimeriez apporter et décrire pour nous au sujet du cheminement scolaire de _____ avec vous ?

APPENDICE E

TABLEAUX-SYNTÈSE DES RÉSULTATS

Tableau E.1 Données sociodémographiques des participants sourds

	Genre	Âge	Mode de Communication privilégié	Diagnostic de la surdité	Degré de surdité	Prothèse auditive	Niveau d'études	Diplôme ou certificat	École du milieu (nombre d'habitants)
Amandine	F	22	LSQ	Naissance	Sévère à profond bilatéralement	Pas de prothèse auditive	5 ^e Secondaire, milieu ordinaire, DEP non complété	Oui	Urbain (>50 000)
Amélien	H	35	LSQ et Oral	Naissance	Sévère à droite et profond à gauche	Deux prothèses auditives	3 ^e Secondaire, adaptation scolaire	Non	Urbain (>10 000 ; >50 000)
Gabriel	H	38	LSQ	2 ans ½	Profond bilatéralement	Pas de prothèse auditive	1 ^{re} Secondaire, adaptation scolaire	Non	Urbain (>50 000)
Maxens	H	32	LSQ	Naissance	Moyen	Pas de prothèse auditive	4 ^e Secondaire, adaptation scolaire	Non	Urbain (>50 000)
Léonard	H	52	LSQ et Oral	Naissance	-	Une prothèse auditive	4 ^e Secondaire, professionnel	Oui	Urbain (>50 000)
Catherine	F	40	LSQ et Oral	Naissance	Moyen à sévère	Pas de prothèse auditive	2 ^e Secondaire, professionnel non complété	Non	Urbain (>50 000)
Jacques	H	42	LSQ et Oral	Naissance	Total	Pas de prothèse auditive	4 ^e Secondaire, professionnel	Oui	Urbain (>50 000) et rural (>1 000)

Tableau E.1 (Suite) Données sociodémographiques des participants sourds

	Statut	Type	Temps	Horaire (heures par semaine)	Taux horaire (dollars par heure)	Revenu annuel (brut)	Milieu de vie actuel (nombre d'habitants)
Amandine	Double emploi	Entretien ménager	Temporaire à temps partiel	30 à 40	9	17 000	Urbain (>50 000)
Amélien	Emploi	Entretien ménager	Permanent à temps plein	40	16,82	30 000	Urbain (>50 000)
Gabriel	Sans emploi	-	-	Aide de dernier recours	-	12 500	Urbain (>50 000)
Maxens	Chômage	-	-	Pension de la Régie des rentes	-	14 000	Rural (>1 000)
Léonard	Emploi	Entretien ménager	Permanent à temps plein	32	11	15 000	Urbain (>50 000)
Catherine	Sans emploi	-	-	-	-	0	Urbain (>50 000)
Jacques	Emploi	Ébéniste	Permanent à temps plein	40 à 50	15	30 000	Urbain (>50 000)

Tableau E.2 Données sociodémographiques des parents des participants sourds

	Mère			Père		
	Entendante	Études	Emploi	Entendant	Études	Emploi
Amandine	Oui	5 ^e Secondaire	Conseillère en ventes	Oui	1 ^{ère} année universitaire	Coordonnateur du [Organisme]
Amélien	Oui	12 ^{ème} année	Agente d'administration retraîtée	Oui	12 ^{ème} année	Journalier papetier
Gabriel	Oui	6 ^{ème} année	Couturière retraîtée	Oui	-	Ancien mécanicien de chantier
Maxens	Oui	-	-	Oui	-	-
Léonard	Oui	4 ^{ème} année	Aide cuisinière retraîtée	Oui	-	-
Catherine	Oui	9 ^{ème} année	Serveuse retraîtée	Oui	9 ^{ème} année	Gérant retraité
Jacques	Oui	-	Ménagère retraîtée	Oui	5 ^{ème} année	Chef d'équipe machiniste retraité

Tableau E.3 Niveau de participation sociale dans le domaine de l'éducation

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Éducation							
Suivre un cours dans une classe	2	9	3	2	3	2	2
Réaliser vos travaux pratiques à l'école (laboratoires, sciences, informatiques...)	3 et 7	9	3	2	7	2	7
Prendre des notes	1	9	6	4	7	2	2
Faire des examens	3 et 7	9	2	2	1	2	7
Réaliser des travaux scolaires à la maison	7 et 9	9	3	1	7	3	7
Participer à des travaux d'équipe	5	9	-	2	-	2	6
Participer à des activités organisées par l'école (activités parascolaires, journées spéciales...)	0	9	1	4	9	3	8
Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, locaux, cour de récréation, garderie scolaire...)	9	9	9	9	9	9	8
Vous rendre, entrer et vous déplacer dans votre milieu d'études	9	9	6	3	9	9	2
Utiliser les services aux étudiants (orientation, services pédagogiques...)	5	9	1	2	-	9	2
Participer aux activités de garderie ou de maternelle	3	9	4	2	0	-	0
Suivre de la formation à la maison (cours par correspondance, par module, télé-université...)	-	-	-	-	-	-	0
Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, ...)	5	9	6	-	9	2	2
MOYENNE	4,33	9	4	3	6,1	4,09	4,08

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs sans cotation n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Non réalisé » [0 point], « Réalisé par substitution » [1 point], « Réalisé avec difficulté avec aide technique (ou aménagement) et aide humaine » [2 points], « Réalisé avec difficulté avec aide humaine » [3 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement, et aide humaine » [4 points], « Réalisé sans difficulté avec aide humaine » [5 points], « Réalisé avec difficulté avec aide technique, ou aménagement » [6 points], « Réalisé avec difficulté sans aide » [7 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement » [8 points], « Réalisé sans difficulté sans aide » [9 points] (Fougeyrollas et al., 2005). Niveau de perturbation : « Perturbation grave » [0 à 3 points], « Perturbation modérée » [4 à 7 points], « Faible ou absence de perturbation » [8 à 9 points] (Fougeyrollas et al., 2005).

Tableau E.4 Niveau de réalisation dans le domaine de l'éducation

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Éducation							
Suivre un cours dans une classe	2	1	2	2	2	2	2
Réaliser vos travaux pratiques à l'école (laboratoires, sciences, informatiques...)	2	1	2	2	2	2	2
Prendre des notes	3	1	2	1	2	2	2
Faire des examens	2	1	2	2	3	2	2
Réaliser des travaux scolaires à la maison	1 et 2	1	2	3	2	2	2
Participer à des travaux d'équipe	1	1	ns	2	ns	2	2
Participer à des activités organisées par l'école (activités parascolaires, journées spéciales...)	4	1	3	1	1	2	1
Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, locaux, cour de récréation, garderie scolaire...)	1	1	1	1	1	1	1
Vous rendre, entrer et vous déplacer dans votre milieu d'études	1	1	2	2	1	1	2
Utiliser les services aux étudiants (orientation, services pédagogiques...)	1	1	3	2	ns	1	2
Participer aux activités de garderie ou de maternelle	2	1	1	2	4	ns	4
Suivre de la formation à la maison (cours par correspondance, par module, télé-université...)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	4
Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, ...)	1	1	2	ns	1	2	2
MOYENNE	1,81	1	2	1,81	1,9	1,73	2,15

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Niveau de réalisation : « Sans difficulté » [1 point], « Avec difficulté » [2 points], « Réalisé par substitution » [3 points], « Non réalisé » [4 points] ou « Ne s'applique pas » [ns] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.5 Type d'aide requis dans le domaine de l'éducation

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Éducation							
Suivre un cours dans une classe	3 et 4	1	4	3 et 4	4	2 et 3 et 4	3 et 4
Réaliser vos travaux pratiques à l'école (laboratoires, sciences, informatiques...)	1 et 4	1	4	3 et 4	1	2 et 3 et 4	1
Prendre des notes	2 et 4	1	3	3 et 4	1	2 et 3 et 4	3 et 4
Faire des examens	1 et 4	1	3 et 4	3 et 4	4	2 et 3 et 4	1
Réaliser des travaux scolaires à la maison	1	1	4	4	1	4	1
Participer à des travaux d'équipe	4	1	-	3 et 4	-	2 et 3 et 4	3
Participer à des activités organisées par l'école (activités parascolaires, journées spéciales...)	-	1	2	3 et 4	1	4	2
Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, locaux, cour de récréation, garderie scolaire...)	1	1	1	1	1	1	3
Vous rendre, entrer et vous déplacer dans votre milieu d'études	1	1	2	4	1	1	3 et 4
Utiliser les services aux étudiants (orientation, services pédagogiques...)	4	1	2 et 4	2 et 4	-	1	3 et 4
Participer aux activités de garderie ou de maternelle	4	1	2 et 4	3 et 4	1	-	-
Suivre de la formation à la maison (cours par correspondance, par module, télé-université...)	-	-	-	-	-	-	-
Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, ...)	4	1	2	-	1	3 et 4	3 et 4
MOYENNE	2,71	1	2,75	3	1,6	2,2	1,83

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs sans cotation n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Type d'aide requis : « Sans aide » [1 point], « Aide technique » [2 points], « Aménagement » [3 points], « Aide humaine » [4 points] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.6 Niveau de satisfaction dans le domaine de l'éducation

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Éducation							
Suivre un cours dans une classe	3	4	4	3	3	4	3
Réaliser vos travaux pratiques à l'école (laboratoires, sciences, informatiques...)	3	4	4	3	1	4	3
Prendre des notes	3	5	3	3	1	3	3
Faire des examens	3	4	3	3	3	3	3
Réaliser des travaux scolaires à la maison	3	5	3	3	1	3	2
Participer à des travaux d'équipe	3	5	-	3	-	4	3
Participer à des activités organisées par l'école (activités parascolaires, journées spéciales...)	-	5	4	4	5	2	3
Utiliser les infrastructures scolaires (cafétéria, locaux, cour de récréation, garderie scolaire...)	5	5	4	4	4	4	4
Vous rendre, entrer et vous déplacer dans votre milieu d'études	3	5	4	3	3	2	4
Utiliser les services aux étudiants (orientation, services pédagogiques...)	4	5	4	3	-	4	3
Participer aux activités de garderie ou de maternelle	1	5	4	2	4	-	-
Suivre de la formation à la maison (cours par correspondance, par module, télé-université...)	-	-	-	-	-	-	-
Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, ...)	3	5	4	-	4	4	2
MOYENNE	3,09	4,75	3,72	3,09	2,9	3,63	3

* Les champs sans cotation n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Niveau de satisfaction de la personne : « Très insatisfaite » [1 point], « Insatisfaite » [2 points], « Plus ou moins satisfaite » [3 points], « Satisfaite » [4 points], « Très satisfaite » [5 points] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.7 Participation sociale dans le domaine du travail

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Recherche d'un emploi							
Choisir un métier ou une profession	3	9	0	3	9	3	6
Rechercher un emploi régulier (préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur...)	3 et 7	9	0	3	9	3	7
Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)	3 et 7	9	0	5	-	0	-
Utiliser des services de placement ou d'orientation (autres qu'en milieu scolaire)	5	-	0	3	9	5	7
Occupation rémunérée							
Occuper un travail rémunéré (si vous ne travaillez pas actuellement et que vous désirez travailler, cochez « Non réalisée »)	9	-	0	0	5	0	6
Interagir avec les collègues	7	9	0	3	9	0	0
Utiliser les infrastructures de votre milieu de travail (cafétéria, salle de repos, services au personnel...)	9	-	0	0	9	0	6
Occupation non rémunérée							
Réaliser des activités bénévoles comme occupation principale	-	-	5	0	5	9	-
Réaliser des tâches familiales ou domestiques comme occupation principale	9	9	9	5	9	9	-
Réaliser des activités bénévoles comme occupation secondaire	-	-	-	-	-	0	-
Vous rendre, entrer et vous déplacer à votre lieu d'occupation rémunérée ou non (travail, études, bénévolat, centre de jour)	5 et 9	-	9	-	9	9	-
MOYENNE	7	9	2,3	2,44	8,11	3,45	5,33

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs sans cotation n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Non réalisé » [0 point], « Réalisé par substitution » [1 point], « Réalisé avec difficulté avec aide technique (ou aménagement) et aide humaine » [2 points], « Réalisé avec difficulté avec aide humaine » [3 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement, et aide humaine » [4 points], « Réalisé sans difficulté avec aide humaine » [5 points], « Réalisé avec difficulté avec aide technique, ou aménagement » [6 points], « Réalisé avec difficulté sans aide » [7 points], « Réalisé sans difficulté avec aide technique, ou aménagement » [8 points], « Réalisé sans difficulté sans aide » [9 points] (Fougeyrollas et al., 2005). Niveau de perturbation : « Perturbation grave » [0 à 3 points], « Perturbation modérée » [4 à 7 points], « Faible ou absence de perturbation » [8 à 9 points] (Fougeyrollas et al., 2005).

Tableau E.8 Niveau de réalisation dans le domaine du travail

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Recherche d'un emploi							
Choisir un métier ou une profession	2	1	4	2	1	2	2
Rechercher un emploi régulier (préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur...)	2	1	4	2	1	2	2
Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)	2	1	4	1	4 et ns	4	ns
Utiliser des services de placement ou d'orientation (autres qu'en milieu scolaire)	1	ns	4	2	1	1	2
Occupation rémunérée							
Occuper un travail rémunéré (si vous ne travaillez pas actuellement et que vous désirez travailler, cochez « Non réalisée »)	1	ns	4	4	1	4	2
Interagir avec les collègues	2	1	4	2	1	4	4
Utiliser les infrastructures de votre milieu de travail (cafétéria, salle de repos, services au personnel...)	1	ns	4	4	1	4	2
Occupation non rémunérée							
Réaliser des activités bénévoles comme occupation principale	ns	ns	1	4	1	1	ns
Réaliser des tâches familiales ou domestiques comme occupation principale	1	1	1	1	1	1	ns
Réaliser des activités bénévoles comme occupation secondaire	ns	ns	ns	ns	ns	4	ns
Vous rendre, entrer et vous déplacer à votre lieu d'occupation rémunérée ou non (travail, études, bénévolat, centre de jour)	1	ns	1	ns	1	1	ns
MOYENNE	1,3	1	3,1	2,33	1	2,54	2,33

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Niveau de réalisation : « Sans difficulté » [1 point], « Avec difficulté » [2 points], « Réalisé par substitution » [3 points], « Non réalisé » [4 points] ou « Ne s'applique pas » [ns] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.9 Type d'aide requis dans le domaine du travail

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Recherche d'un emploi							
Choisir un métier ou une profession	4	1	-	4	1	4	3
Rechercher un emploi régulier (préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur...)	1 et 4	1	-	4	1	4	1
Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)	1 et 4	1	-	4	-	-	-
Utiliser des services de placement ou d'orientation (autres qu'en milieu scolaire)	4	-	-	4	1	4	1
Occupation rémunérée							
Occuper un travail rémunéré (si vous ne travaillez pas actuellement et que vous désirez travailler, cochez « Non réalisée »)	1	-	-	-	4	-	3
Interagir avec les collègues	1	1	-	4	1	-	3
Utiliser les infrastructures de votre milieu de travail (cafétéria, salle de repos, services au personnel...)	1	-	-	-	1	-	3
Occupation non rémunérée							
Réaliser des activités bénévoles comme occupation principale	-	-	4	-	4	1	-
Réaliser des tâches familiales ou domestiques comme occupation principale	1	1	1	4	1	1	-
Réaliser des activités bénévoles comme occupation secondaire	-	-	-	-	-	-	-
Vous rendre, entrer et vous déplacer à votre lieu d'occupation rémunérée ou non (travail, études, bénévolat, centre de jour)	1 et 4	-	1	-	1	1	-
MOYENNE	2	1	2	4	1,67	2,5	2,33

* Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs sans cotation n'ont pas été non plus considérés dans le calcul de la moyenne. Type d'aide requis : « Sans aide » [1 point], « Aide technique » [2 points], « Aménagement » [3 points], « Aide humaine » [4 points] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.10 Niveau de satisfaction dans le domaine du travail

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Recherche d'un emploi							
Choisir un métier ou une profession	3	5	-	3	4	3	2
Rechercher un emploi régulier (préparer un CV ou une entrevue, contacter un employeur...)	3	5	-	3	4	3	2
Rechercher un emploi temporaire (saisonnier, emploi étudiant...)	1	5	-	4	-	-	-
Utiliser des services de placement ou d'orientation (autres qu'en milieu scolaire)	4	-	-	3	4	4	1
Occupation rémunérée							
Occuper un travail rémunéré (si vous ne travaillez pas actuellement et que vous désirez travailler, cochez « Non réalisée »)	4	-	-	-	5	-	3
Interagir avec les collègues	3	5	-	4	5	-	4
Utiliser les infrastructures de votre milieu de travail (cafétéria, salle de repos, services au personnel...)	4	-	-	-	5	-	3
Occupation non rémunérée							
Réaliser des activités bénévoles comme occupation principale	-	-	4	-	5	4	-
Réaliser des tâches familiales ou domestiques comme occupation principale	4	5	4	4	5	4	-
Réaliser des activités bénévoles comme occupation secondaire	-	-	-	-	-	-	-
Vous rendre, entrer et vous déplacer à votre lieu d'occupation rémunérée ou non (travail, études, bénévolat, centre de jour)	3	-	4	-	5	4	-
MOYENNE	3,22	5	4	3,5	4,66	3,66	2,5

* Les champs sans cotation n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Niveau de satisfaction de la personne : « Très insatisfaite » [1 point], « Insatisfaite » [2 points], « Plus ou moins satisfaite » [3 points], « Satisfaite » [4 points], « Très satisfaite » [5 points] (Fougeyrollas et Noreau, 1998).

Tableau E.11 Obstacles et facilitateurs dans le réseau social

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Réseau social (soutien de votre entourage)							
Votre situation familiale (le fait de vivre seul, avec un conjoint ou avec des enfants)	0	3	0	2	0	0	0
Le soutien des membres de votre famille ou de vos proches tenant lieu de famille (présence, aide physique, aide ménagère, encouragement)	3	ns	0	2	0	0	1
Le soutien de vos amis	3	3	0	2	0	1	2
Le soutien de votre voisinage	3	3	-1	2	0	ns	jnsp
Le soutien de vos collègues de travail, d'études ou de votre occupation principale	3	3	0	2	0	-1	1
MOYENNE	2,4	3	-0,2	2	0	0	1

* Les champs qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne, ou encore où le participant ne sait pas si le facteur correspond à sa réalité n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Obstacle majeur » [-3], « Obstacle moyen » [-2], « Obstacle mineur » [-1], « Facteur n'ayant aucune influence » [0], « Facilitateur mineur » [1], « Facilitateur moyen » [2], « Facilitateur majeur » [3], « Je ne sais pas » [jnsp], « Ne s'applique pas » [nsp] (Fougeyrollas et al., 1999).

Tableau E.12 Obstacles et facilitateurs dans les attitudes de l'entourage

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Attitudes de votre entourage (manière de se comporter)							
Les attitudes des membres de votre famille ou de vos proches tenant lieu de famille à votre égard	2	2	-2	2	-2	0	2
Les attitudes de vos amis à votre égard	2	3	0	2	0	0	-2
Les attitudes de vos collègues de travail, d'études ou de votre occupation principale à votre égard	2	3	-1	2	0	0	jnsp
Les attitudes de vos supérieurs (professeurs, superviseurs, employeurs) à votre égard	2	3	ns	-2	0	ns	ns
Les attitudes de votre voisinage à votre égard	2	3	0	2	-1	ns	jnsp
Les attitudes de vos interlocuteurs (intervenants des services publics, les vendeurs, les commis, etc.)	0	3	-2	0	jnsp	0	0
Les attitudes des étrangers à votre égard (Les personnes que vous croisez dans la rue)	0	3	-1	0	jnsp	jnsp	0
Les attitudes des personnes à votre égard lorsqu'elles sont en groupe (une classe, une bande, une foule, etc.)	0	3	-1	0	jnsp	jnsp	0
Les croyances religieuses de votre milieu (foi, spiritualité, etc.)	ns	ns	ns	ns	ns	0	0
MOYENNE	1,25	2,87	-1	0,75	-0,6	0	0

* Les champs qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne, ou encore où le participant ne sait pas si le facteur correspond à sa réalité n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Obstacle majeur » [-3], « Obstacle moyen » [-2], « Obstacle mineur » [-1], « Facteur n'ayant aucune influence » [0], « Facilitateur mineur » [1], « Facilitateur moyen » [2], « Facilitateur majeur » [3], « Je ne sais pas » [jnsp], « Ne s'applique pas » [nsp] (Fougeyrollas et al., 1999).

Tableau E.13 Obstacles et facilitateurs dans le marché du travail

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Marché du travail							
Les services d'orientation et de recherche d'emploi	3	ns	ns	-2	0	0	-1
La disponibilité actuelle des emplois dans votre milieu	-3	3	ns	-3	0	-3	-3
Les critères d'embauche et les tests de sélection	jnsp	3	ns	-2	-1	-3	-3
Votre poste de travail (l'aménagement physique de votre travail)	ns	ns	ns	-	ns	ns	ns
Les exigences de vos tâches de travail (obligations, performance, qualités requises, etc.)	0	3	ns	-	0	ns	0
Vos horaires de travail	0	3	ns	-	0	ns	0
Les structures syndicales	0	3	ns	-	ns	ns	-2
Les services aux employés	ns	3	ns	-	0	ns	-1
MOYENNE	0	3	ns	-2,33	-0,16	-2	-1,43

* Les champs sans cotation ou qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne, ou encore où le participant ne sait pas si le facteur correspond à sa réalité n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Obstacle majeur » [-3], « Obstacle moyen » [-2], « Obstacle mineur » [-1], « Facteur n'ayant aucune influence » [0], « Facilitateur mineur » [1], « Facilitateur moyen » [2], « Facilitateur majeur » [3], « Je ne sais pas » [jnsp], « Ne s'applique pas » [nsp] (Fougeyrollas et al., 1999).

Tableau E.14 Obstacles et facilitateurs dans les services éducatifs

ÉNONCÉS	Amandine	Amélien	Gabriel	Maxens	Léonard	Catherine	Jacques
Services éducatifs							
Les services éducatifs de votre milieu (primaire, secondaire, collégial, universitaire, éducation des adultes, formation professionnelle, etc.)	0	3	-1	0	-2	-3	-3
L'accès aux prêts et bourses aux étudiants	-3	ns	ns	ns	ns	ns	-3
Les autres services de votre milieu scolaire (activités parascolaires, cafétéria, services aux étudiants. etc.)	0	ns	0	0	0	ns	-1
Les services de transport scolaire	0	ns	0	0	0	0	-1
MOYENNE	-0,75	3	-0,33	0	-0,66	-1,5	-2

* Les champs qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Obstacle majeur » [-3], « Obstacle moyen » [-2], « Obstacle mineur » [-1], « Facteur n'ayant aucune influence » [0], « Facilitateur mineur » [1], « Facilitateur moyen » [2], « Facilitateur majeur » [3], « Je ne sais pas » [jns], « Ne s'applique pas » [nsp] (Fougeyrollas et al., 1999).

Tableau E.15 Aide instrumentale accordée par le parent

ÉNONCÉS	Amandine			Amélien			Gabriel			Maxens			Léonard			Catherine			Jacques		
Aide instrumentale	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa
Discuter avec votre enfant sourd pour qu'il puisse comprendre comment ce qu'il était en train d'apprendre à l'école pourrait l'aider à avoir un emploi plus tard	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	3	-	3	3	4	3,5
Aider votre enfant sourd à faire ses travaux scolaires à la maison	4	3	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	3	-	3	4	3	3,5
Aider votre enfant sourd à choisir la formation qui l'aiderait le plus dans sa carrière professionnelle	3	3	3	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	3	3,5
Enseigner des choses que votre enfant sourd pourrait un jour utiliser dans son emploi	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	3	-	3	4	3	3,5
Donner des tâches qui permettraient à votre enfant sourd de développer des compétences qu'il pourrait utiliser dans son emploi plus tard	3	3	3	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	3	3,5
Laisser votre enfant sourd faire des activités en dehors de l'école qui lui permettraient de développer des compétences utiles plus tard dans sa carrière professionnelle	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	4	4
Aider votre enfant sourd à s'investir dans son travail	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	4	4
MOYENNE	3,14	3,57	3,36	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	3,57	-	3,57	3,86	3,43	3,64

* Mè = Mère, Pè = Père, Pa = Parents. Les champs sans cotation ou qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points] (Turner et al., 2003).

Tableau E.16 Rôle de modèle du parent relié au choix de carrière

ÉNONCÉS	Amandine			Amélien			Gabriel			Maxens			Léonard			Catherine			Jacques		
Rôle de modèle du parent relié au choix de carrière	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa
Discuter un peu de ce que vous faisiez dans votre activité d'emploi avec votre enfant sourd	3	3	3	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	3	4	3	3,5
Discuter un peu de ce qui se passait dans votre journée au travail avec votre enfant sourd	ns	2	2	3	-	3	4	-	4	-	-	-	3	-	3	3	-	3	3	4	3,5
Amener votre enfant sourd sur votre lieu de travail	ns	3	3	2	-	2	ns	-	ns	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	3	4	3,5
Faire rencontrer votre enfant sourd à un de vos collègues de travail	ns	4	4	3	-	3	ns	-	ns	-	-	-	ns	-	ns	4	-	3	3	4	3,5
Montrer un ensemble de choses que vous faisiez au cours de votre journée de travail à votre enfant sourd	ns	2	2	ns	-	ns	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	3	-	4	4	3	3,5
Discuter de vos activités d'emploi à votre enfant sourd	ns	2	2	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	3	-	4	3	3	3
Montrer votre lieu de travail à votre enfant sourd	ns	4	4	3	-	3	ns	-	ns	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	2	3
MOYENNE	3	2,86	2,86	3	-	3	4	-	4	-	-	-	3,5	-	3,5	3,57	-	3,57	3,43	3,29	3,36

* Mè = Mère, Pè = Père, Pa = Parents. Les champs sans cotation ou qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points] (Turner et al., 2003).

Tableau E.17 Encouragement verbal du parent

ÉNONCÉS	Amandine			Amélien			Gabriel			Maxens			Léonard			Catherine			Jacques		
Encouragement verbal du parent	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa
Encourager votre enfant sourd à apprendre autant que possible à l'école	4	4	4	4	-	4	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	2	3
Encourager votre enfant sourd à avoir de bons résultats scolaires	4	4	4	4	-	4	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	3	3,5
Encourager votre enfant sourd à poursuivre ses études dans une école technique, au Cégep, ou à obtenir un emploi après qu'il ait obtenu son diplôme	3	4	3,5	4	-	4	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	4	3	3,5
Dire à votre enfant sourd que vous étiez fiers de lui quand il réussissait bien à l'école	4	4	4	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	4	3	3,5
Dire à votre enfant sourd que vous exigiez de lui qu'il se rende jusqu'à la fin de sa scolarité	4	3	3,5	4	-	4	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	3	3	3
Récompenser votre enfant sourd lorsqu'il avait de bons résultats scolaires	4	3	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	4	3	3,5
MOYENNE	3,83	3,67	3,75	3,67	-	3,67	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	3,83	2,83	3,33

* Mè = Mère, Pè = Père, Pa = Parents. Les champs sans cotation ou qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points] (Turner et al., 2003).

Tableau E.18 Soutien affectif du parent accordé à son enfant sourd

ÉNONCÉS	Amandine			Amélien			Gabriel			Maxens			Léonard			Catherine			Jacques		
Soutien affectif du parent accordé à son enfant sourd	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa	Mè	Pè	Pa
Dire à votre enfant sourd qu'il pourrait prendre du plaisir plus tard dans son emploi	4	4	4	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	4	4	4
Dire des choses pour que votre enfant sourd retire du plaisir de ce qu'il avait appris et pourrait réutiliser dans son emploi plus tard	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	4	3	3,5
Être très enthousiastes vous et votre enfant sourd quand vous avez discuté du métier qu'il voudrait faire plus tard	3	4	3,5	3	-	3	4	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	4	3	4	3,5
Discuter avec votre enfant sourd pour calmer ses inquiétudes à propos du métier qu'il voudrait faire plus tard	4	4	4	3	-	3	4	-	4	-	-	-	ns	-	ns	4	-	4	4	3	3,5
Savoir que votre enfant sourd a déjà eu quelques fois peur au sujet de sa future carrière	4	4	4	3	-	3	ns	-	ns	-	-	-	1	-	1	4	-	4	3 et 4	2	2
Dire à votre enfant sourd ce que vous aimeriez qu'il puisse obtenir comme emploi plus tard	4	4	4	3	-	3	ns	-	ns	-	-	-	1	-	1	4	-	4	4	2	3
Féliciter votre enfant sourd quand il avait appris des compétences reliées à l'emploi	4	4	4	3		3	4		4				4		4	4		4	4	4	4
MOYENNE	3,71	4	3,86	3	-	3	4	-	4	-	-	-	3	-	3	4	-	4	3,83	3,14	3,36

* Mè = Mère, Pè = Père, Pa = Parents. Lorsqu'un participant a indiqué deux réponses aux énoncés mentionnés, les valeurs rapportées ont été exclues du calcul de la moyenne et seulement les énoncés ne contenant qu'une valeur ont servi au calcul de cette moyenne. Les champs sans cotation ou qui ne s'appliquent pas à la situation de la personne n'ont pas non plus été considérés dans le calcul de la moyenne. Échelle : « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points] (Turner et al., 2003).

Tableau E.19 Obstacles et facilitateurs au plan du réseau social, des attitudes de l'entourage, des services éducatifs et du marché du travail, soutien relatif relié au choix de carrière et niveau de participation sociale des participants sourds

	Habitudes de vie			Environnement							
	Éducation	Travail	M	Réseau social	Attitudes de l'entourage	Services éducatifs	Marché du travail	M	Soutien relié au choix de carrière		
									Mère	Père	M
Amandine	4,33	7	5,66	2,4	1,25	-0,75	0	0,72	3,42	3,52	3,46
Amélien	9	9	9	3	2,87	3	3	2,97	3,12	-	3,12
Gabriel	4	2,3	3,15	-0,2	-1	-0,33	ns	-0,51	4	-	4
Maxens	3	2,44	2,72	2	0,75	0	-2,33	0,1	-	-	-
Léonard	6,1	8,11	7,1	0	-0,6	-0,66	-0,16	-0,35	3,5	-	3,5
Catherine	4,09	3,45	3,77	0	0	-1,5	-2	-0,87	3,78	-	3,78
Jacques	4,08	5,33	4,7	1	0	-2	-1,43	-0,61	3,74	3,17	3,42

M = Moyenne. Échelle des habitudes de vie : « Perturbation grave » [0 à 3 points], « Perturbation modérée » [4 à 7 points], « Faible ou absence de perturbation » [8 à 9 points] (Fougeyrollas et al., 2005). Échelle de l'environnement : « Obstacle majeur » [-3], « Obstacle moyen » [-2], « Obstacle mineur » [-1], « Facteur n'ayant aucune influence » [0], « Facilitateur mineur » [1], « Facilitateur moyen » [2], « Facilitateur majeur » [3] (Fougeyrollas, Noreau, Saint-Michel et Boschen, 1999). Échelle du soutien relié au choix de carrière : « Pas du tout d'accord » [1 point], « Un peu en désaccord » [2 points], « Un peu d'accord » [3 points], « Tout à fait d'accord » [4 points] (Turner et al., 2003).

RÉFÉRENCES

- Accardo, A. et Corcuff, P. (1986). *La sociologie de Pierre Bourdieu : textes choisis et commentés* (2e éd.). Bordeaux : Editions Le mascaret.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Association pour la recherche qualitative*, 26(1), 5-31.
- Anderson, G. et Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). London : Falmer Press.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Association des sports des Sourds du Canada, Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap et Association des malentendants canadiens (1994). *La vie active par l'éducation physique : multiplier les possibilités offertes aux élèves sourds ou malentendants*. Ottawa : Association des sports des sourds du Canada, Gloucester : Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in Bilingual Instructional Interaction : A Sociocultural Perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557-587.
- Bagga-Gupta, S. (2007). Aspects of Diversity, Inclusion and Democracy Within Education and Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 1-22.
- Barnes, C. (2003). Rehabilitation for Disabled People: A 'Sick' Joke? (amended version). *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(1), 7-24.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.

- Beaudoin, L. (février 2008). Un projet toujours vivant : la souveraineté, Quand le Québec s'interroge, *Le Monde diplomatique, Supplément Québec*, p.29-30.
- Bergson, H. (1997). *Les deux sources de la morale et de la religion* (7e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthelot, M., Camirand, J. et Tremblay, R. (2006). *L'incapacité et les limitations d'activités au Québec : Un portrait statistique à partir des données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2001 (EPLA)*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- Binet, R. (2000). *LSQ 1, Langue des Signes Québécoise 1. Notes du cours DCA-1017*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Blais, M. (2005). Variantes sur la culture sourde : Quêtes identitaires au cœur de la communication. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Blais, M. et Desrosiers, J. (2003). *Quand les Sourds nous font signe, Histoires de sourds*. Loretteville : Le Dauphin Blanc.
- Bolduc, M. (1994). Pour un projet de société axé sur l'égalité des chances et la participation sociale. Dans A. Hébert, S. Doré et I. de Lafontaine (Dir.), *Élargir les horizons, Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* (p.243-250). Sainte-Foy : Office des personnes handicapées du Québec.
- Boucher, N. et Roy, K. (2004, octobre). *Trouver un logement : Où et Comment?* Communication présentée au Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de Production du Handicap, Montréal, Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human, Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Bull, T. H. (2004, septembre). *Les problèmes de la famille sourde : les CODA* et l'identité*. Communication présentée à la Première conférence canadienne sur la santé mentale et la surdité, Ottawa, Ontario.
- Camirand, J., Aubin, J., Audet, N., Courtemanche, R., Fournier, C., Beauvais, B. et al. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités 1998*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Camirand, J. et Aubin, J. (2004). *L'incapacité dans les familles québécoises, Composition et conditions de vie des familles, santé et bien-être des proches*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- Canadian abilities foundation (2004). *Neglected or hidden : connecting employers and people with disabilities in Canada*. Toronto : Canadian abilities foundation.
- Castelein, P. (2008, avril). *Le « non emploi » des personnes ayant des incapacités... résultat de l'interaction entre un individu et son environnement*. Communication présentée au Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de Production du Handicap, Québec.
- Centre québécois de la déficience auditive (2009). *Avis du CQDA sur l'organisation et la gestion des services d'interprétation visuelle*. Montréal.
- Châteauvert, J. (2002). *Vers une poétique de la langue des signes québécoise*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf>.
- Cordier, O. (2005). Forum de l'Education, La discrimination scolaire. *Le Mensuel des Sourds et des Malentendants*, (725), 11.

- Corker, M. (2002). Deafness/Disability - problematising notions of identity, culture and structure. Dans S. Ridell et N. Watson (Dir.), *Disability, Culture and Identity*. London : Pearson.
- Crête, G. (2006, novembre). *Présentation du présentateur*. Communication présentée au Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de Production du Handicap « Les 20 ans d'évolution d'un modèle de développement humain », Québec.
- Cripps, J. (2002). *Deaf culture*. Récupéré le 26 novembre 2012 de <http://www.deafculturecentre.ca/Public/Default.aspx?I=294&n=Deaf+Culture>
- Cyrulnik, B. (2001). Les vilains petits canards. Paris : O. Jacob.
- Daigle, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. Dans C. Dubuisson et D. Daigle (Dir.), *Lecture, écriture et surdité* (p.27-43). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Daigle, D. et Dubuisson, C. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ? Dans C. Dubuisson et D. Daigle (Dir.), *Lecture, écriture et surdité* (p.131-151). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davis-Kean, P. E. et Eccles, J. S. (2005). Influences and Challenges to better Parent-School Collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding et H. J. Walberg (Dir.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p.57-73). New York : Teachers College.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p.251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.326-346),-Presses de l'Université du Québec.

- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.223-236). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois et B. Cyrulnik (Dir.), *Ecole et Résilience* (p.270-295). Paris : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2008, mars). *Les jeunes en quête de modèles : le rôle des parents dans la décision relative à leur choix de carrière*. Communication présentée lors du 40e Congrès de l'Association Québécoise d'information Scolaire et Professionnelle, Québec.
- Deslandes, R. (2009) International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. New York and London : Routledge.
- Develay, M. (1995). L'indispensable réflexion épistémologique. *Cahiers pédagogiques*, (334), 29-30.
- Direction générale de la recherche appliquée (2000). *Enquête auprès des jeunes en transition*. Hull : Développement des ressources humaines Canada.
- Donstetter, D. (1985). Introduction à la prise en charge de l'enfant « déficient auditif » en thérapie psychomotrice. Dans S. Masson (Dir.), *Rééducations et thérapies dynamiques* (p.319-342). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C. et Johnson, P. (2007). The Role of Program and Alterable Personal Factors in Postschool Employment Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(3), 171-183.
- Dubuisson, C. et Berhiau, R. (2005). *Entre parents parlons surdité, Recueil de textes*. Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Dugas, L. et Guay, C. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : le travail, Proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

- Du Plessis, V., Beshiri, R., Bollman, R. D. et Clemenson, H. (2001). Bulletin d'analyse - Régions rurales et petites villes du Canada, DÉFINITIONS DE « RURAL ». Ottawa : Statistique Canada.
- Duribreux, M. (2005). La loi « handicap » à l'épreuve. *Direction(s)*, (24), 22-25.
- Eager, K., Green, J., Gordon, R., Owen, A., Masso, M. et Williams, K. (2006). Functional Assessment to Predict Capacity for Work in a Population of School-leavers with Disabilities. *International Journal of Disability*, 53(3), 331-349.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des moeurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model : A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. et Whittingham, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools : Promoting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1), 53-88.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. et Whittingham, J. (2007). Facilitators and Barriers to the Integration of Orally Educated Children and Youth With Hearing Loss Into Their Families and Communities. *Volta Review*, 107(1), 5-36.
- Foresti, C., Hanot, Y., Helle, C. et Perrin, C. (1999). *Approches de la danse contemporaine en EPS : collège-lycée*. Nancy : Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine.
- Foster, S. et MacLeod, J. (2004). The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.
- Fougeyrollas, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap, Contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Québec : CQCIDIH/SCCIDIH.

- Fougeyrollas, P. (2005). *Comprendre le Processus de Production du Handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://adep.hautetfort.com/media/00/02/593637559.doc>.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile, Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Beauregard, L., Gaucher, C. et Boucher, N. (2004). L'inaccessibilité aux services et aux compensations financières pour les personnes qui ont des incapacités et leurs proches : le point de vue d'organismes de défense des droits. *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 75-85.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et Saint-Michel, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fougeyrollas, P. et Noreau, L. (1998). *Mesure des habitudes de vie (MHAVIE 3.0)*. Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., Saint-Michel, G. et Boschen, K. (1999). *Mesure de la qualité de l'environnement (Version 2.0)*. Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fougeyrollas, P., Tremblay, J., Noreau, L., Dumont, S. et St-Onge, M. (2005). *Les facteurs personnels et environnementaux associés à l'appauvrissement des personnes ayant des incapacités et de leur famille*. Québec : Institut de réadaptation en déficience physique de Québec. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/irdpq-final.pdf>.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero.

- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garay, S. V. (2003). Listening to the Voices of Deaf Students. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44.
- Gaucher, C. (2005). Les sourds comme figures de tensions identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 151-167.
- Gaucher, C. (2009). *Ma culture, c'est les mains, La quête identitaire des Sourds au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Généreux, C. (2004). Appliquer et départager les concepts d'intégration, de participation et d'inclusion dans les politiques québécoises et canadiennes à l'égard des personnes ayant des incapacités. *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 64-69.
- Glaser, B. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Gouvernement du Québec (2005). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Récupéré le 8 décembre 2010 de http://www.aphrso.org/loi_ph.pdf.
- Gouvernement du Québec (2006). *Aides auditives – Services couverts, La couverture des services de santé au Québec*. Récupéré le 8 décembre 2010 de http://www.ramq.gouv.qc.ca/fr/citoyens/assurancemaladie/serv_couv_queb/aides_auditives_sc.shtml.
- Gouvernement du Québec (2011). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré le 8 décembre 2010 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.
- Guillemette (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hadjitheodoulou-Loizidou, P. et Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in education*, 1(0), 63-72.

- Hamel, F. (2009, 25 juillet). Devenir docteur malgré la surdité, *Parcours*, Une première au Canada. Document remis par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie, 33-35.
- Hanna, J. L. (2004). Applying Anthropological Methods in Dance/Movement Therapy Research. Dans R. F. Cruz et C. F. Berrol (Dir.), *Dance/Movement Therapists in Action. A Working Guide to Research Options* (p.144-165). Springfield : Charles C. Thomas.
- Heiling, K. (1995). *Bilingual vs. Oral Education : A Comparison of Academic Achievement Levels in Deaf Eighth-Graders from two Decades*. Communication présentée à l'International Congress on Education of the Deaf.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Herzog, M.-H. (1995). *Psychomotricité, relaxation et surdité*. Paris : Masson.
- Hyde, M., Ohna, S. E. et Hjulstadt, O. (2005). Education of the Deaf in Australia and Norway : A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 415-426.
- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in School, Family et Community connections*. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>.
- Journet, N. (2002). *La culture : de l'universel au particulier, La recherche des origines - La nature de la culture - La construction des identités*. Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Joyal, F. et Samson, G. (2008). L'échelle d'employabilité : un outil d'évaluation des compétences, des attitudes et des comportements requis en milieu de travail. *Bulletin d'information continue*, 27(1), 6-16.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 209-233). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

- Lachance, N. et Dalle-Nazébi, S. (2007). La reproduction d'un groupe culturel extra-familial. Territoire et reconstruction de réseaux de transmission entre Sourds. *Diversité urbaine*, 7(2), 7-25.
- Lachapelle, P. P. (2004). *Le processus d'actualisation de soi (PAS) et de production du handicap (PPH)*. (Texte de base présenté à un groupe de réflexion s'intéressant au processus d'adaptation-réadaptation (PAR)). Montréal : Centre de documentation Raymond-Dewar ou Centre métropolitain de réadaptation spécialisé en surdité et en communication.
- Landry, N. et Auger, R. (2003a). Quelques stratégies de clarification conceptuelle et d'appui technique en vue d'une recension d'écrits dans un cadre de recherche en éducation. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.dep.uqam.ca/recherche/labform/StrategiesclarificconceptRT3003037062003.pdf>.
- Landry, N. et Auger, R. (2003b). Exploration de la littérature portant sur le thème de la recherche théorique en éducation, Mise à l'essai de stratégies de constitution du corpus. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.dep.uqam.ca/recherche/labform/Constitutioncorpus22mars2003.pdf>.
- Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). Incapacités intellectuelles, Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.174-203). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lelièvre, M. et Dubuisson, C. (1998). Implanter une approche bilingue/biculturelle. Dans C. Dubuisson et D. Daigle (Dir.), *Lecture, écriture et surdité* (p.45-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lepage, C., Noreau, L. et Fougeyrollas, P. (2007). *Development, Validity and Reliability of a measure of participation in young children : The LIFE-H for Children 0-4*. Document remis par le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) le 27 mai 2010.
- Lepage, C., Noreau, L. et Fougeyrollas, P. (2009). *Évaluer les habitudes de vie chez de jeunes enfants ayant des incapacités : Est-ce réalisable ?* Document remis par le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) le 27 mai 2010.

- Lepage, C., Noreau, L., Fougeryrollas, P. et Nadeau, L. (2009). *Are Parents of Children with Disabilities satisfied of their Participation at Home, School and in Community ?* Document remis par le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) le 27 mai 2010.
- Letscher, S., Parent, G. et Beaumier, F. (2008). Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves sourds et entendants en France : Influence du Processus de Production du Handicap [PPH] de Fougeryrollas et al. (1998) afin de favoriser la participation sociale de personnes sourdes, *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 59-73.
- Letscher, S., Parent, G. et Deslandes, R. (2009). Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail : État de la situation. *Développement humain, handicap et changement social*, 18(2), 23-42.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P. et Zane, C. (2009). GAPS Data Collection Materials. University of Oregon.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P. et Zane, C. (2007). Transition to Employment : Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.
- Maertens, F. (2004). Évolution des Services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.22-34). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (1995). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation ? *Cahiers pédagogiques*, (334), 31-33.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education, A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck.
- Miller, K. R. (2001). Forensic issues of deaf offenders. Thèse de doctorat inédite. Lamar University, Beaumont, Texas.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (Tome 2)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès, Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (2008). Une initiative sans précédent - Québec et ses partenaires annoncent 142,8M\$ additionnels pour que les personnes handicapées puissent occuper la place qui leur revient sur le marché du travail. Récupéré le 15 juin 2008 de <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/ME/Mai2008/25/c4029.html>.
- Moody, B. (1983). *Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes entre les mains des sourds* (Tome 1). Paris : Ellipses.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Noonan, B. M., Gallor, S. M., Hensler-McGinnis, N. F., Fassinger, R. E., Wang, S. et Goodman, J. (2004). Challenge and Success : A Qualitative Study of the Career Development of Highly Achieving Women With Physical and Sensory Disabilities. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 68-80.
- Noreau L. et Fougereyrollas, P. (1999). Le développement et l'utilisation des outils MHAVIE et MQE. Paris : Actes du Séminaire de recherche de l'association GRAVIR et de l'Université PARIS 13.
- Noreau, L., Fougereyrollas, P. et Vincent, C. (2002). The LIFE-H : Assessment of the quality of social participation. *Technology and Disability*, 14(3), 113-118.
- Oliver, M. (1996). Defining Impairment and Disability : Issues at Stake. Dans C. Barnes et G. Mercer (Dir.), *Exploring the Divide* (p.29-54). Leeds : The Disability Press.

- Organisation Mondiale de la Santé (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Récupéré le 12 décembre 2007 de <http://www.who.int/classifications/icf/site/intros/CIF-Fre-Intro.pdf>.
- Organisation Mondiale de la Santé (2000). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, Projet final, Version complète. Récupéré le 12 Décembre, 2007, à <http://www.moteurline.apf.asso.fr/epidemiostatsevaluation/autresformats/CIH2versioncomplete.pdf>.
- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B. et Piché, J.-P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeryrollas. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.153-172). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.100-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q. (1987). *How tu Use Qualitative Methods in Evaluation*. California : Sage Publication.
- Paugam, S. (2005, novembre). *L'intégration professionnelle des personnes en difficulté ou handicapées, Quelle dynamique face aux mutations économiques et sociales ?* Communication présentée lors du Colloque La vie active, Arras.
- Perez, T. et Thomas, A. (1998). *EPS danse, danser en milieu scolaire*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- Perreault, S.-D. (2003). *Intersecting discourses : Deaf institutions and communities in Montreal, 1850-1920*. Thèse de doctorat inédite. McGill University, Montréal.
- Pinsonneault, D. et Bergevin, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec, Version intégrale*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.
- Poirier, D. (2005). La surdité entre culture, identité et altérité. *Lien social et Politiques*(53), 59-66.

- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardage éditeur.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations. Regards sur les parents d'aujourd'hui*. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L. et Ahlström, M. (2005). Interviews with Deaf Children about Their Experiences Using Cochlear Implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260-267.
- Presneau, J.-R. (1993). The scholars, the Deaf and the language of signs in France in the 18th. Dans R. Fischer et L. Harlan (Dir.), *Looking Back, A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages* (p.413-421). Hamburg : Signum Press.
- Presneau, J.-R. (1998). *Signes et institution des sourds, XVIII^e-XIX^e siècle*. Seyssel : Éditions Champ Vallon.
- Punch, R. et Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness et Education International*, 7(3), 122-138.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation* (9e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Amsterdam : Marc-Michel Rey.
- Sanchez, J., Medina, V., Senpéré, M., Bounot, A., Le Normand, M.-T. et Virole, B. (2006). Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-linguaux implantés et appareillés, Premier rapport global à 5 ans. Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Savoie-Zjac, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.123-150). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

- Savoie-Zjac, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.109-121). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York : The Guilford Press.
- Statistique Canada (2010). Gains médians et emploi, travailleurs à plein temps toute l'année, toutes les professions, les deux sexes, pour le Canada, les provinces et les territoires. Récupéré le 8 décembre 2010 de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-563/T801-fra.cfm?Lang=F&T=801&GH=4&SC=1&SO=99&O=A>.
- Truffaut, B. (1993). Etienne de Fay and the History of the Deaf. Dans R. Fischer et H. Lane (Dir.), *Looking Back, A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages* (p.13-24). Hamburg : Signum Press.
- Turner, S. L., Brissett, A. A., Lapan, R. T., Udipi, S et Erugun, D. (2003). The career-related parent support scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 36, 83-94.
- Union nationale pour l'insertion sociale du déficient auditif (2005). Congrès sur la loi du 11 février 2005 et ses enjeux pour les publics de personnes sourdes ou malentendantes et leurs familles. *Echo Magazine*, (725), 7.
- Vaillancourt, Y. (2004). Les politiques sociales et les personnes ayant des incapacités au Québec. *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 21-34.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Naarden Braun, K. (2004). *A multi-dimensional approach to the epidemiology of developmental disabilities: From school-age to young adulthood*. Thèse de doctorat inédite. Columbia University, New York.
- Veillette, D., Magner, M. et Saint-Pierre, A. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

- Vincent, C., Deaudelin, I. et Hotton, M. (2007). Pilot on evaluating social participation following the use of an assistive technology designed to facilitate face-to-face communication between deaf and hearing persons. *Technology et Disability*, 19(4), 153-167.
- Volkmar, C. (2006). Communication présentée lors de la journée de réflexion du 26 mars 2006 sur la Loi du 11 février 2005 au collège Mourguet à Ecully.
- Weber, P., Noreau, L. et Fougereyrollas, P. (2004). L'évaluation de la participation sociale et de la situation de handicap en travail social. *Revue des sciences humaines et sociales*, (103), 1-23.
- Werngren-Elgström, M., Dehlin, O. et Iwarsson, S. (2003). A Swedish Prevalence Study of Deaf People Using Sign Language : a prerequisite for Deaf studies. *Disability et Society*, 18(8), 311-323.
- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation, Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227.
- Wolfe, V. L. (1999). *An investigative study identifying the factors which influence parents as they make educational placement decisions for their children who are deaf*. Thèse de doctorat inédite. The University of Tennessee.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks : Sage Publications.